



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ANDERSON DINIZ GALVÃO

**ENSINO DE HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS:
REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DF**

**BRASÍLIA - DF
JULHO 2013**

ANDERSON DINIZ GALVÃO

**ENSINO DE HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS:
REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DF**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^a. Dr^aRenísia Cristina Garcia Filice

**BRASÍLIA - DF
JULHO 2013**

GALVÃO, Anderson Diniz. Ensino de História e políticas públicas: Reflexões sobre a implementação da Lei 10639/03 em escolas públicas do DF/Anderson Diniz Galvão. – Brasília/DF, 2013.82p.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.Orientadora: Doutora Renísia Cristina Garcia Filice.

1. Artigo 26-A. 2. Políticas Públicas. 3. Cultura Negra. 4. Educação das Relações Étnico-Raciais.

ANDERSON DINIZ GALVÃO

**ENSINO DE HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS:
REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DF**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da
Menção parcial e insubstituível para a obtenção
do título de Graduação do Curso de Pedagogia da
Universidade de Brasília.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ªDr^a Renísia Cristina Garcia Filice
Orientadora – Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof^ª. Dr^a Maria Emília Gonzaga de Souza
Membro titular – Faculdade de Educação –FE/UnB

Prof^ª Me. Deborah Silva Santos
Membro titular – Faculdade de ciências da comunicação - Museologia/ UnB

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Membro suplente – Faculdade de Educação – FE/UnB

Dedico este trabalho Bahá'u'lláh e a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos/as que me acompanharam e me incentivaram nessa caminhada. Sem dúvida minha família tem papel fundamental no que sou e dos frutos que porventura posso dar. Aos amigos e colegas da faculdade de Educação e de outros departamentos e cursos que tive a oportunidade de conviver e aprender. Aos amigos Bahá'ís que sempre me incentivaram e tiveram muito próximos do meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Aos prestimosos professores que contribuíram significativamente para a minha formação, para citar apenas, alguns: Erlando da Silva Resê, Ana Teresa Reis, e tantos outros, e em especial, a professora doutora Renísia Cristina Garcia Filice. Agradeço imensamente suas valiosas orientações. Lembranças também aos servidores da Faculdade de Educação que estão sempre dispostos a ajudar. Compartilho esse mérito também com os companheiros do GEPPHERG, e outros companheiros de pesquisa o qual sou muito grato. Por fim agradeço a Deus pela oportunidade de estar sendo o primeiro membro de minha família a se formar em uma Universidade Pública Federal.

Ó vós que tendes discernimento! Verdadeiramente, as palavras que desceram do céu da Vontade de Deus são a fonte de unidade e harmonia para o mundo. Fechai vossos olhos para diferenças de raça e daí boas-vindas a todos, à luz da unidade. Bahá'u'llá

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso constitui-se de uma investigação reflexiva acerca da problemática da implementação da Lei 10639/03 na Educação básica do DF. Apresentamos conceitos importantes para o entendimento da temática racial, contudo o trabalho tem um caráter de pesquisa exploratória de campo, onde tentamos unir a reflexão teórica com os aspectos práticos que abarcam a Educação das Relações Étnico-raciais. A pesquisa constitui-se de um complexo percurso, onde analisamos os resultados do PROIC 2011-2012, realizado em 8 escolas públicas do DF, em que buscamos perceber as representações sociais de gestores, professores e pais. Outro campo da pesquisa foi do Estágio Supervisionado, onde de maneira prática observamos os avanços e fragilidades quanto à implementação da Lei 10639/03. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde utilizamos a técnica de análise de conteúdo, através de um aporte histórico-crítico sobre as observações, entrevistas e dados coletados. Buscou-se refletir acerca da relação entre Ensino de História, Políticas Públicas e a Práxis pedagógica, entendendo a escola como foco da implementação e avaliação das políticas educacionais afirmativas. Concluiu-se que há muitas falhas no aspecto da gestão das políticas públicas antirracistas. Percebeu-se a fragilidade e a escassez de referenciais e materiais para o Ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana. Também se observou que a falta de capacitação inicial e continuada de professores tem afetado decisivamente para a materialização das Diretrizes.

Palavras – chave: Relações étnico-raciais; Políticas públicas; Educação; Ensino de História

ABSTRACT

This course conclusion paper is a reflexive investigation around the problematics of the implementation of the Law 10639/03 in basic education in the Brazilian Federal District. We present concepts important to the understanding of the racial subject area, but our work is one of exploratory field research, in which we attempt to join theoretical reflection and practical aspects encompassed in ethnic/racial relations education. Our research underwent a complex course, in which we analysed the results of the PROIC 2011-2012, conducted in eight public schools of the Federal District, attempting to perceive the social representations of administrators, teachers, and parents. Another arena of research was a supervised internship, during which we observed the advances and weak points in the implementation of the Law 10639/03. This was qualitative research, using the content analysis technique, whereby we added a historical/critical contribution to observations, interviews and collected data. An attempt was made to reflect on the relation between teaching and history, public policies and pedagogical praxis, understanding the school as the focal point of the implementation of affirmative educational policies. We concluded that there are many flaws in the management of antiracist public policies, noticed the fragility and lack of references and materials for teaching the history of African-Brazilian culture, and observed that the absence of initial and continuous teacher training has decidedly affected the materializing of the directives.

Keywords: Racial relations; Ethnic relations; Public policies; Education; History teaching

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DF – Distrito Federal

ERER- Educação das Relações Étnico-raciais

FE – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MN - Movimento Negro

MNU- Movimento Negro Unificado

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProIC – Programa de Iniciação Científica

SE – Secretária de Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF – Superior Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TED- Technology, Entertainment and Design

TEN – Teatro Experimental do Negro

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Memorial	11
Considerações iniciais.....	18
1. Delimitação do tema.....	20
2. Problemática.....	22
3. Relevância do tema.....	23
Capítulo 1 – Políticas educacionais afirmativas e o Marco legal.....	28
1.1. Aspectos históricos das leis antirracistas na Educação.....	29
1.2. Políticas públicas e gestão das ERER.....	33
1.3. Reflexões teóricas para a educação da igualdade racial.....	36
1.4. Reflexões acerca do Ensino de História.....	38
Capítulo 2 – Notas sobre o método e o campo da pesquisa.....	42
2.1. Metodologia e técnicas da pesquisa.....	41
2.2. Procedimentos: O campo e sujeitos da pesquisa.....	44
2.3. Procedimentos e percurso da pesquisa.....	45
Capítulo 3 - análise dos dados: Reflexões da implementação da lei 10639/03.....	48
3.1 Resultados das representações de gestores.....	49
3.2 Resultados das representações de professores	51
3.3 Resultados das representações dos pais.....	52
3.4. Reflexões para a implementação da Lei 10639/03	53
Capítulo 4 – Teoria e Prática docente: Fragilidades na implementação da Lei.....	56
4.1. Notas sobre a observação docente nas relações raciais.....	56
4.2. Percepções das relações raciais em sala de aula.....	57
4.3. Análises das intervenções pedagógicas.....	59
4.4. As representações sobre a cultura negra: O olhar docente.....	63
4.5 Subsídios da formatação da prática docente	66
4.6 Avanços e limites na prática educação das relações raciais.....	68
4.7 Análises e críticas sobre a prática docente	73

4.8 Contribuições para o ensino de história, identidade e cidadania.....	74
4.9 Algumas idéias de práticas pedagógicas.....	77
Considerações finais	81
Perspectivas Profissionais	83
Referências Bibliográficas	84
Apêndices	87
Apêndice A: Roteiros de entrevista do PROIC 2011-2012.....	85
Apêndice B: Degração das entrevistas PROIC 2011-2012	90
Apêndice C: Modelo de Plano de aula do Estágio Supervisionado.....	104
Apêndice D: Modelo de Planos de aulas da Disciplina Ensino de História, Identidade e Cidadania.....	106

Memorial

Ao desenvolver uma auto-reflexão sobre minha trajetória acadêmica, percebo que se trata de reconhecer como as minhas escolhas e as demandas da vida se relacionam e moldam o que fui, o que sou, e o que serei. No decorrer da vida somos expostos a muitas relações que possibilitam constantes transformações. Numa perspectiva do materialismo histórico de Karl Marx implica que “assim, as relações em que o indivíduo participa necessariamente, pois não pode isolar-se, constituem o ser social de cada indivíduo; e é este ser social que determina consciência, e não a consciência o ser social” (LEFBVRE, 1963, p. 65).

Portanto inicio minha reflexão-narrativa a partir de minhas primeiras relações escolares. Nasci na cidade de Altamira no estado do Pará, mas fui criado e vivi até os 12 anos no norte do Mato Grosso. Recordo-me claramente que o advento da entrada na escola foi algo muito significativo na minha vida. Realmente era um novo mundo, com novas pessoas, novos papéis. Acredito que o que mais me chamou a atenção no início de minha escolarização foi o fato de poder brincar com muitas outras crianças, tendo em vista que eu era um tanto solitário até então. Na época iniciei no pré-escolar cujo propósito era de conhecer as primeiras letras, as primeiras sílabas, até chegar às primeiras frases. O descortinar do universo letrado entusiasmou-me bastante apesar das dificuldades próprias do processo de alfabetização. Tinha mais dificuldade em escrever do que em ler, creio que era algo relacionado à coordenação motora fina, mas de qualquer modo consegui vencer essa etapa e ingressar na 1ª série do fundamental.

As minhas professoras do fundamental foram bastante marcantes, algumas por serem bastante boazinhas e amigáveis e outras por serem extremamente disciplinadoras, rígidas e até violentas. Lembro que os castigos físicos e vexatórios eram bastante comuns e que sempre ficava com pena dos colegas que eram penalizados. A escola onde estudei até a 4ª série ficava numa “corrutela”, ou seja, pequena vila originada numa região de garimpeiros no Mato Grosso. Portanto a escola tinha um aspecto rural e a própria estrutura muito simples e básica da escola denunciava isso. Sem dúvida meus espaços preferidos na escola eram o pátio e o campinho de areia onde jogávamos bola. Em sala de aula sempre fui comportado e aprendia razoavelmente rápido. O fato é que o nível do ensino naquele contexto era muito baixo tendo em vista que os professores em sua maioria não tinham formação superior.

A escola nos meus primeiros anos de escolarização representava um espaço muito mais de convivência do que de aprendizagem, afinal de contas era difícil para as crianças naquele

contexto pensar em algo externo aquela realidade, ou seja, quem era filho de fazendeiro se tornaria fazendeiro, quem era filho de lavrador seria lavrador. Realmente era um mundo muito finito, onde a educação escolar pelo menos na nossa mentalidade não seria tão determinante quanto às condições materiais de vida de nossas famílias. Deste modo concluo que as aprendizagens de minha trajetória nos primeiros anos de escola foram muito mais em termos das vivências, onde logicamente minha alfabetização também foi um importante marco. A educação escolar naquele contexto estava deslocada no seu sentido de valor historicamente construído.

Acredito que o aspecto mais marcante de minha trajetória escolar na juventude foram as mudanças e não poderia ser muito diferente, pois nesta época da vida há tantas transições e conflitos. As mudanças de endereço foram bastante marcantes no início de minha adolescência, pois isso significava ter que mudar de escola e começar todo um processo de adaptação a um novo lugar, novas pessoas e desafios que mechem bastante com a cabeça de um adolescente. A 5ª série cursei no DF, numa escola do Núcleo rural de São Sebastião. As diferenças eram muito grandes em termos de cultura e modelo escolar, mas, no entanto adaptei-me rapidamente devido as amizades que fiz.

O aspecto da convivência novamente fazia a diferença em minha trajetória. Em termos de conteúdo apesar das dificuldades consegui ter êxito, ou seja, consegui passar de ano. Mas, contudo a partir da mudança de local e o contato com uma cultura diferente daquela a qual estava acostumado me fez perceber que a escola na realidade poderia ser um trampolim para conquistas mais duradouras no futuro, ou seja, que não era simplesmente passar ou não passar de ano.

O 6º e 7º anos foram cursados numa cidade no entorno de Brasília, cuja realidade social e cultural era bastante diferente. Tive contato com um contexto bastante marginalizado em todos os sentidos, em que a escola estava sempre a mercê das influências externas, principalmente da violência e do tráfico de drogas que as circundavam e até mesmo estavam inseridas em sua vida cotidiana. Neste contexto aprendi que você precisa se defender, e a melhor defesa é não estar sozinho. Um grupo de garotos que ia pra escola juntos, que fazia as atividades juntos, não era só um grupo de garotos, nós nos víamos como uma gangue, como os bons e perigosos e que ninguém poderia se meter com a gente. Creio que era um mecanismo de defesa, porque na realidade não passávamos muito mais de que um grupo de garotos. O RAP nos influenciava muito, trazia a revolta e o sentido de revolução e trazia a

indignação contra o sistema que nos deixava de fora de benefícios como asfalto e água encanada, esgoto, etc.

O bairro em que morava era bastante marginalizado, e na escola os alunos e professores nos temiam, pensavam que éramos bandidos, ou coisa do tipo. De certo modo pensávamos que isso era bom, pois dava uma sensação de poder, que não fazia sentido quando de fato comparados com os verdadeiros bandidos, que tiravam vidas, roubavam e violentavam pessoas. A escola onde estudava estava imersa em toda essa realidade, no entanto, institucionalmente não tomava ações e se mantinha alienada, mesmo com seus alunos sendo mortos e entrando para a criminalidade. A escola não sabia dialogar com a cultura local e pouco impactava na maneira de pensar dos alunos.

Realmente os dois anos que passei nesta escola me fez perceber que muitas vezes a rua ensina mais do que a sala de aula. Avalio que foi uma boa época em termos educacionais, pois já tinha uma visão não mais inocente do mundo e a criticidade me fazia despertar uma intelectualidade até então não explorada, nesse sentido os estudos sociais me despertavam um maior interesse. O último ano do ensino fundamental conclui no DF, em São Sebastião. Nessa época estudei a noite, e essa experiência me apresentou uma realidade educacional totalmente diferente do que havia presenciado anteriormente. Nesta época, com 15 anos comecei a trabalhar e minha vivência na escola passou a ser a de um aluno trabalhador, o que de fato fez com que ficasse com um rendimento educacional abaixo dos anos anteriores. A realidade de muitos alunos trabalhadores é de chegar a escola cansados e não querer ser exigido em termos de rendimento e desenvolvimento, sendo o objetivo somente passar de ano pra poder ter uma diploma de conclusão o mais rápido possível, mas obviamente existem exceções.

O fato é que é muito fácil condicionar-se a essa lógica da práxis educativa, tanto que os professores pouco se esforçavam para mediar aprendizagens significativas aos alunos. O primeiro ano do ensino médio também foi no período da noite e a tônica foi a mesma. É um verdadeiro pacto de mediocridade onde o professor finge ensinar e o estudante finge aprender. A criminalidade e a violência também são muito marcantes no ensino noturno, sendo que o apreço por aqueles que estavam metidos no mundo da criminalidade era muito comum. De fato foi uma época em que os meus estudos ficaram bastante comprometidos, devido ao condicionamento ao meio em que estava, mas pude amadurecer outros aspectos, por estar num ambiente de convivência adulta.

Minha trajetória começa a tomar outro rumo quando decido dar mais atenção aos estudos e pensar um pouco mais no futuro. Estudei os dois últimos anos do ensino médio no período diurno. Tive muitas dificuldades com os conteúdos das ciências ditas exatas. Mas tinha maior facilidade e apreço pelas disciplinas ligadas à área das humanas. Os incentivos de alguns professores das humanas principalmente de história e geografia começaram a despertar em mim, o desejo e a dimensionar a possibilidade de fazer um curso superior. No entanto era difícil imaginar-me nessa condição enquanto jovem negro, da periferia, pois não via exemplos de outros galgando esse espaço sempre muito elitizado.

Muitas vivências fora da escola me fizeram ter mais autoconfiança e passei a traçar um plano mais concreto de ascensão educacional. Basicamente a partir dos 15 anos tive uma relação muito intensa com os ensinamentos de Bahá'ú'lláh (1817-1892), profeta-fundador da Fé Bahá'í. Estes ensinamentos profundos que vêem o ser humano como um “ser espiritual e nobre”, deram um novo sentido a minha vida. Tanto influenciou no campo de minhas crenças e valores, quanto nas minhas práticas, pois passei a ser um entusiasta apoiador das atividades promovidas pela comunidade Bahá'í em São Sebastião. O convívio com pessoas com uma visão de mundo diferenciada, um ambiente de encorajamento e conhecimento latente, fez-me traçar uma meta, mas bem planejada de ingresso na universidade.

Ao terminar o ensino médio, ingressei num curso comunitário e gratuito preparatório para o vestibular da UnB. Esse curso foi o catalisador de muitas transformações pessoais e intelectuais. Passei a ver a universidade não somente como um sonho, mas sim um direito enquanto jovem negro, de periferia, e baixa renda que havia tido um percurso bastante acidentado em termos educacionais. Foram 4 tentativas de vestibulares, em História, Geografia, até ser aprovado em Pedagogia na UnB.

O primeiro vestibular me inscrevi para história, pois tenho muita afinidade com a disciplina e o estudo da história, mas ao ler a respeito do curso percebi que era muito restrito. Na tentativa de encontrar algo mais abrangente e que contemplasse mais meu desejo de mudança social, me inscrevi em dois vestibulares para Geografia, mas não obtive êxito. Passei a buscar outras opções e finalmente na Pedagogia identifiquei algo que contemplava melhor meus anseios intelectuais e humanos.

Pouco mais consciente de meu papel na sociedade e das desigualdades prevalecentes fiz o vestibular concorrendo pelo sistema de cotas para negros. A experiência da entrevista para confirmação da concorrência pelo Sistema de Cotas foi muito marcante, pois percebi que

os colegas que aguardavam a entrevista naturalmente não se identificariam como negros, mas ali estavam. Senti-me confortável por assumir minha negritude e poder participar de uma política pública tão pioneira. Tudo culminou com minha aprovação para o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Já tinha a convicção de atuar como educador, e ao longo de 2 anos de vestibulares fui tangenciando minhas inclinações e as oportunidades de vida me levaram ao curso de Pedagogia, o qual hoje avalio ter sido a melhor escolha.

O processo de formação docente é um *continuum* de encontros e desencontros com diferentes perspectivas de atuação pedagógica. Ao iniciar o curso muito me interessava as disciplinas introdutórias que versavam sobre a potencial transformador da educação. A partir da fase em que tive que escolher os projetos para me integrar, percebi que estava no limiar de escolhas que delineariam toda minha trajetória no curso de Pedagogia. A uma tendência que os pretensos pedagogos estejam mais amadurecidos com relação às escolhas e caminhos a seguir, mas nem sempre é uma realidade.

Ingressei no projeto 3 intitulado Representações sociais, Currículo e Meio ambiente sobre a orientação da professora/doutora Ana Teresa Reis. A proposta que vinha sendo construída junto ao grupo de trabalho do projeto era o de abordar a temática de “Representações sociais de homem e natureza”, ao qual se demonstrou um campo muito rico de investigação. Os subsídios que as representações sociais advindas das intervenções sobre homem e natureza, me fizeram perceber que essa mesma proposta investigativa serviria a outros temas de elevada importância social. Portanto o objeto de pesquisa o qual observei na fase 01 do projeto 04 foram as “representações sociais das relações étnico- raciais”. Dando continuidade na fase da docência do estágio supervisionado, busquei construir planos de aula que contemplassem as DCN’s para a educação das relações Étnico-raciais.

Neste contexto, a fase do estágio obrigatório demonstrou-se como uma oportunidade de unir a teoria com a prática buscando seus significados, num processo de construção e desconstrução de percepções pedagógicas. O projeto 04 fase 01 que compreende o processo de observação e acompanhamento junto a uma turma e um professor mais experiente, exige sensibilidade e atenção aos detalhes do processo de ensino aprendizagem.

Tanto a educação ambiental como o ensino da história e cultura africana e afro- brasileira estão previstos como temas a serem trabalhados transversalmente no currículo da educação básica. No entanto pouco tem se sistematizado e se gerado de experiência com relação ao trabalho com esses conteúdos, e o fato de não haver diretrizes claras e construção de métodos

e materiais faz com que estes conhecimentos fiquem relegados a um segundo plano, ou nem se quer sejam desenvolvidos. O fato de esses temas serem colocados como temas transversais não é claro dentro dos currículos dos sistemas de ensino, sendo que desenvolver esses temas de modo inter, trans ou pluri disciplinarmente ainda é um grande desafio.

Nesse ínterim cursei a disciplina “Educação e Trabalho” sobre a docência do professor/doutor Erlando da Silva Rêses. Tivemos a oportunidade de discutir os pressupostos das desigualdades a partir de vários sujeitos e contextos. As relações muito construtivas da disciplina concretizaram-se numa parceria com o professor Erlando, resultando num projeto que submetemos e fomos aprovados no PROIC- AÇÕES AFIRMATIVAS 2011-20012. A pesquisa intitulada “Mais cor na Educação: Análise da implementação da lei 10639/03 na Educação Básica do Distrito Federal”, foi uma experiência de múltiplas aprendizagens no campo da pesquisa.

O interesse de trabalhar com o temática das relações étnico-raciais obteve maior ímpeto quanto ingressei na disciplina de “Ensino de História, Identidade e Cidadania”, com a docência da professora/doutora Renísia Cristina Garcia Filice. Não somente pelo fato de ser uma obrigatoriedade com relação ao currículo, a disciplina contribuiu muito, pois se gerou maior entendimento sobre a relação entre políticas públicas, ensino de história e prática pedagógica, estas são apenas uma face desse objeto a ser tangenciado.

Cada vez mais são desenvolvidos estudos, pesquisas e investigações a respeito das questões raciais no Brasil, demonstrando através de uma abordagem científica o que a maior parte dos brasileiros sabe e sente na pele, ou seja, que ainda somos um país muito desigual do ponto de vista étnico-racial. Deste modo a escola é um espaço em que as questões relevantes a cidadania precisam ser divulgadas, debatidas e transformadas. Portanto é extremamente cabível tentar compreender os valores e atitudes que os atores do processo educacional tem com relação às questões étnico-raciais.

Agora ao final do curso, avalio que minha trajetória foi pautada por uma constante busca de subsídios que pudessem integrar minhas inclinações epistemológicas, no entanto apesar de alguns descompassos, busquei fazer o melhor. Na pedagogia tenho muito mais consolidado o desejo de mudanças sociais a partir da educação, tendo como base conceitos e conhecimentos acadêmicos reconhecidos pela sociedade. Compreendo melhor as condições impostas pelo sistema econômico, social, educacional e racial vigente e percebo a necessidade de refutar os princípios desumanos desse sistema. Sem dúvida a minha trajetória educacional ainda está

longe de terminar, pois sempre vamos assumir os papéis de educadores e educandos, buscando pensar e aplicar os preceitos de uma para a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa atende o requisito para a aquisição do título de graduado em Pedagogia, da FE-UnB. Tem por finalidade contribuir reflexivamente com algumas análises críticas acerca de determinados aspectos fundamentais da educação das relações étnico-raciais - EREER, na perspectiva da conexão entre ensino de história e das políticas públicas, tendo como foco a análise da gestão e da práxis em sala de aula em uma escola das séries iniciais do DF. Buscou-se compreender a complexidade que envolve a implementação do artigo 26-A da LDBEN mapeando avanços e retrocessos. O trabalho de campo foi nos projetos de pesquisa III, IV e V, assim como foi enriquecida com a pesquisa desenvolvida no Projeto de Iniciação Científica – PROIC, realizado entre os anos de 2011-2012.

O estudo foi realizado entre os anos de 2011 a 2013 e visa cumprir a determinação para a obtenção do grau de graduado em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. O atual projeto acadêmico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE, reformulado em dezembro de 2002 traz consigo uma discussão bastante moderna quanto os papéis do conhecimento e do profissional da educação. Deste modo a proposta atual da licenciatura em Pedagogia busca se adequar a pluralidade e as singularidades do campo das áreas sociais, ou seja, “Torna-se cada vez mais fundamental a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, capazes de se reorganizarem conforme os objetivos ou contextos nos quais cada qual ocupa uma posição singular e evolutiva” (FE-UnB, 2002, p. 7).

A partir da proposta institucional e basilar da UnB em inserir os seus alunos na tríade ensino, pesquisa e extensão, possibilitando uma formação mais integral é que o currículo do curso de pedagogia dessa instituição foi construído. Através de projetos que estão entremeados ao fluxo curricular regular se desenvolve a pedagogia de projetos, que, no currículo é definido da seguinte forma:

Consistindo os projetos em atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações, espera-se que os ditames da práxis sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a retificar-se burocraticamente. (Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, FE-UnB, 2002, p. 12)

Os projetos se constituem numa série de 1 ao 5, sendo os projetos 1 e 2 introdutórios ao que tange o conhecimento sobre a universidade e um maior aprofundamento sobre o curso de pedagogia. O Projeto 3 tem as seguintes orientações institucionais “Projeto 3 pode assumir o formato de pesquisa, extensão ou atuação no mundo do trabalho educativo. Portanto, sua natureza não é disciplinar, devendo caracterizar-se por uma prática reflexiva constante” (FE-UnB, 2002, p. 1). A partir deste projeto o estudante de pedagogia tem a possibilidade de optar por uma linha de conhecimento mais bem definida de acordo com seus interesses acadêmicos. O projeto 4 visa inserir o estudante de forma sistemática no campo da docência com orientação e supervisão. As diretrizes desse projeto dispõem:

Esse processo implica na articulação teoria-prática, na perspectiva da contextualização do processo de ação-reflexão-ação, envolvendo o desenvolvimento de um olhar observador, de uma escuta sensível, de uma postura de pesquisador da sua prática e de uma intervenção educativa visando à formação. Transformação e crescimento de educadores e educandos. (Diretrizes e orientações de Projetos, FE-UnB, p. 1)

Portanto, foram às diferentes experiências nos projetos curriculares do curso de pedagogia que permitiram a investigação a que essa pesquisa se propõe. Deste modo é importante conhecer essa estrutura curricular e metodológica do curso de Pedagogia da UnB, para entender o ponto de partida, a caminhada e as potenciais continuidades deste estudo. Também possibilita que possa haver avaliações contínuas do processo de formação de pedagogos que precisam estar minimamente preparados a assumirem as responsabilidades que o campo educacional e social lhes impõe. A trajetória de formação do profissional da educação influencia decisivamente na sua atuação e nos pressupostos adotados nas práticas socioeducativas.

Ao tornar central a atuação docente na formação do pedagogo, as diretrizes do curso de Pedagogia suscitam diversas atribuições as quais o graduando precisa adquirir ao longo do curso. O pedagogo segundo as diretrizes precisa se articular e contribuir com todas as esferas e sujeitos diretamente ou indiretamente ligados com o processo educativo. O caráter de formação e atuação do pedagogo se destaca pela sua polivalência. Este assumiria uma posição política e social na qual teria plenas condições para influenciar e quem sabe alterar o curso de muitos processos no âmbito da educação. Contudo fica a reflexão se de fato essas diretrizes tem sido implementadas e se de fato um dia elas poderão ser implementadas tal qual estão dispostos no texto de lei.

1. Delimitação do Tema

Este trabalho pretende avaliar até que ponto as práticas pedagógicas dos professores/as trazem indícios do distanciamento do legal, no real; ou seja, como se dá reconfiguração desta política educacional antirracista na ponta, na escola, buscando compreender as intersecções teóricas e práticas no ensino de história, no que se refere à implementação de uma política pública, a gestão e práticas educacionais referentes ao cumprimento da determinação legal disposta no artigo 26-A da Lei nº 9.694/96 – LDBEN, alterada pela Lei nº 10639/03 que institui como obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. O marco para avaliar a implementação foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN's) aprovadas pela resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que determina:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 1996)

Os objetivos específicos deste trabalho visam analisar as representações de estudantes, professores e gestores acerca da educação das relações étnico-raciais, e por meio do estágio supervisionado avaliar a prática docente e propor aulas com a temática racial, bem como contribuir com reflexões práticas acerca de alternativas para o desenvolvimento do ensino de história. Enfim, também analisarmos em que medida a sensibilidade ou conhecimento do/a gestor/a educacional, diretor e coordenadores/as, lançam luz para refletirmos sobre a necessária indissociabilidade entre raça, classe e gênero, na implementação de políticas educacionais na práxis pedagógica.

O percurso formativo trilhado a partir dos projetos do currículo da pedagogia teve início com o projeto 3 intitulado “Representações sociais, Currículo e Meio ambiente” sobre a

orientação da professora/doutora Ana Teresa Reis. Esta experiência gerou a ação-reflexão embasadas numa dinâmica de aprofundamento teórico e metodológico em grupo. O campo de pesquisa se deu numa escola de ensino fundamental do primeiro nível, ou seja, uma Escola Classe na Asa Norte.

Houve o reconhecimento da riqueza do campo de pesquisa, da metodologia e técnicas utilizadas a fim de perceber as representações das crianças e do aporte teórico sobre currículo e representações sociais. Diante do interesse deste pesquisador sobre a temática racial, o objeto de estudo, num segundo momento, se tornou as relações étnico-raciais na escola. As reflexões e discussões em grupo e a orientação bem direcionada possibilitaram importantes avanços de compreensão quanto à relevância do estudo das relações raciais, mas deixou latente uma lacuna sobre a interface entre o ensino de história, políticas públicas e as relações raciais.

Tendo em vista as aprendizagens obtidas no campo da experiência prática da pesquisa, houve a oportunidade de participar pela primeira vez do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília cuja agência de fomento é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. A concorrência foi pelo Edital 2011-2012 - Ações Afirmativas, que contemplam os estudantes ingressos na universidade pelo sistema de cotas para negros e indígenas. Sob a orientação do professor/doutor Erlando da Silva Resês foi possível aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos na pesquisa em educação, com recorte na análise da implementação da lei 10639/03. A partir de 30 entrevistas realizadas em oito escolas públicas do Distrito Federal, averiguamos as percepções dos gestores sobre esta definição legal. A pesquisa intitulada “Mais cor na Educação: Análise da implementação da lei 10639/03 na Educação Básica do Distrito Federal”, também contribui para as reflexões deste trabalho de conclusão de curso/TCC.

O aprimoramento no campo da pesquisa mostra que a atuação pedagógica é indissociável da pesquisa, que, definida permite buscar novos aportes que possibilitem um maior aprofundamento na temática racial. Nesse aspecto a disciplina “Ensino de história, identidade e cidadania”, ministrada pela professora/doutora Renísia Garcia-Filice, proporcionou a identificação de aspectos fundamentais relacionados à educação das relações raciais e levou-nos ao ponto que faltava ao associar ensino de história e políticas públicas, considerando a sala de aula como espaço de implementação de políticas públicas.

Essa disciplina teve papel destacado quando tratamos das relações étnico-raciais na educação, tendo em vista que o ensino de história ao longo dos tempos tem privilegiado uma

leitura e interpretação da História brasileira segundo uma visão eurocêntrica, portanto, traz e referenda valores e perspectivas estereotipadas dos negros no Brasil. Com isto, os livros didáticos, os currículos e as práticas pedagógicas tem contribuído para a visão enviesada da cultura negra. Nesse sentido, tanto a História quanto o ensino de história precisam ser revistos e reestruturados a fim de promover o reconhecimento da cultura negra, também formadora da identidade cultural brasileira, facilitando a reparação de injustiças sociais históricas que ainda pesam sobre a população negra no Brasil. Tendo isso em vista a disciplina Ensino de História além de refletir sobre a História do Ensino de História ainda forneceu o cabedal teórico que faltava para romper com o mito da democracia racial.

2. Problemática

A leitura das complexidades que envolvem trabalhar a temática racial no Brasil, em especial na educação, representa ainda um desafio, tendo em vista o pouco reconhecimento no campo acadêmico, e social, das relações raciais como sendo catalisadoras das desigualdades sociais que atingem fortemente a população negra e tornam o Brasil campeão das desigualdades. À medida que as determinações legais provocam, no campo educacional, a inserção de conteúdos da cultura negra, afro-brasileira e africana nos currículos, há que problematizar como as políticas públicas têm monitorado a implementação das Diretrizes? Como as Diretrizes estão sendo geridas em diferentes realidades educacionais? E como conteúdos estão sendo trabalhados em sala de aula, em especial no Ensino de História?

O aprimoramento de estudos que apresentem instrumentos teórico-metodológicos bem definidos possibilita a desmistificação do tema, abrindo um espaço significativo dentro do campo das pesquisas sociais para a temática racial. Diante do exposto, com base nos dados e leituras algumas questões aparecem.

Em que medida a Lei 10639/2003 tem sido implementada nas escolas públicas do DF?

Os conteúdos ministrados no Ensino de História tem contribuído para essa implementação?

Quais as representações de gestores, professores e alunos sobre a população negra e sua cultura a partir da introdução do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículo escolar?

Serão essas as questões principais a serem investigadas, além de outras que acompanham a discussão da temática racial na educação.

3. Relevância do tema

Dentre os estudos mais profícuos para o entendimento das relações étnico-raciais e das desigualdades geradas a partir e diante destas, se encontra o estudo da história e do ensino de história. É necessário entender que a história ainda é estudada e difundida de forma fragmentada e dividida em grandes períodos históricos, que, mormente articulados resumem aos modos de produção, e a história da sobrevivência humana na terra. Fator necessário, mas que tem se tornado maçante é o foco dado aos episódios relacionados às constantes lutas por soberania e poder em diferentes períodos históricos. Analisando a História do ensino de história no Brasil, Thais Fonseca (2011) registra a respeito:

A tarefa de fazer do ensino de História um instrumento de legitimação de poderes e de formação de indivíduos adaptados à ordem social não poderia se resumir, no entanto, à imposição de uma abordagem de História que privilegiasse o Estado e a ação dos “grandes homens” como constituidora do estado nacional. [...] a identificação da população escolar com esses valores certamente facilitaria a apreensão daquilo que se queria transmitir e reforçar, do ponto de vista da formação moral e política pelo menos até meados do século XX. (FONSECA, 2011, p. 72-73)

A partir de uma leitura crítica e dialética da história se faz necessário atentar ao perigo de uma história única. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em ocasião do evento Technology, Entertainment and Design (TED), posteriormente disponibilizado em vídeo no site Youtube, alerta sobre a contribuição de uma História enviesada sobre o continente africano e a construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares. Numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades, ela ressalta a relação raça e classe. Cientes do papel da História e do ensino de história nas permanências e ressignificações do racismo na educação, se torna possível avançar na compreensão de “como a cultura enquanto visões e convicções de mundo, formas de compreender e interferir no mundo (práxis), expressa visões sobre a população negra, negritude, racismo e cultura negra” (GARCIA- FILICE, 2011).

O conhecimento do processo histórico da perpetuação das desigualdades de raça e cor no Brasil é essencial, neste aspecto a escola tem papel importante a cumprir quanto ao debate racial. Um marco definitivo para fincar a bandeira referente à questão de raça na educação vem com a lei que altera a LDBEN de 96, ou seja, a Lei nº 10.639/03. As Diretrizes são o principal referencial para todos os cursos de formação e educadores/as em exercício no país,

da Educação Infantil à pós-graduação, para orientar na reflexão e elaboração de suas práticas voltadas para a implementação do artigo 26-A.

[...] O parecer procura oferecer, entre outras, na área de educação, à demanda da população afro-descendente, [...] o reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele de política curricular, fundada em suas dimensões históricas, antropológicas, e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos, orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (CNE, 2004, p.10).

A educação historicamente tem buscado dar conta e se adequar as muitas demandas que surgem em contextos históricos e sociais específicos. O Brasil tem uma grande dívida educacional e social com a população negra e nas ultimas décadas alguns dispositivos legais tem sido acionados a fim de diminuir as desigualdades cujos dados estatísticos de diferentes órgãos governamentais ou de instituições da sociedade civil organizada apontam. Em termos do aspecto educacional o “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009 – 2010”, cujos dados são de 2008, no que se refere aos anos de estudos entre a população maior de 15 anos de idade, os dados revelam que os homens brancos têm 8,2 anos de estudos, enquanto os negros têm 6,3 anos. Entre as mulheres negras, os anos de estudos são de 6,7 e para as brancas de 8,3 anos (UFRJ, p. 215).

Quanto ao aspecto econômico os dados do IPEA do “Retrato das desigualdades de gênero e raça: Análise preliminar dos dados”, de 2008, revela que no decurso de 10 anos as desigualdades de raça e gênero tem se mantido, potencializando a desigualdade de renda. Nota-se que a mulher negra está na base da pirâmide socioeconômica. Mesmo quando comparado ao homem negro, representa uma diferença de renda de 52%, enquanto entre homens brancos e mulheres brancas se comparada à diferença por gênero, fica na margem de 37% quanto à renda. As várias interfaces possíveis de fazer com esses dados convergem para o reconhecimento das disparidades existentes no Brasil que atingem de forma significativa a população negra, historicamente discriminada (FERNANDES, 2007).

Tem se tornado evidente a necessidade de políticas públicas afirmativas de raça e gênero em busca de igualdade de oportunidades. A lei 10639/03 representa um importante marco legal nesse contexto, pois torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A perspectiva do desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na educação básica traz várias implicações tanto para os órgãos do estado fomentadores e normatizadores da educação como o Ministério da Educação – MEC, as Secretarias de Educação – SE, entre outros, como as escolas. Tanto os gestores como os docentes precisam ser capacitados e acompanhados na implementação da lei 10639/03, esta pesquisa avaliar algumas situações, para propor formas de ensinar História, em conformidade com as demandas mais contemporâneas, e ressalta-se, a escola sendo vista como lugar de implementação de políticas públicas.

Tratar da questão da formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação para promoverem de forma segura as diretrizes da lei 10639/03, é uma necessidade premente. As diretrizes e orientações para a educação das relações étnico-raciais prevêm um conjunto de ações com relação a adequação do currículo, práticas e materiais a fim de garantir o reconhecimento da matriz africana como essencial para a formação da identidade brasileira. Deste modo cabe às instituições de ensino superior públicas e privadas redimensionar seus currículos e práticas a fim de promoverem uma formação, principalmente das licenciaturas, que contemplem as diretrizes da promoção da igualdade na diversidade.

A introdução do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana por intermédio do artigo 26-A da LDBEN torna imperativa a construção de um currículo que atenda de forma coerente as diretrizes de uma educação para as relações étnico-raciais. Para além dessa demanda esta a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Este aspecto é demasiado importante da implementação da Lei 10639/03. A formação de professores para aplicar as Diretrizes da educação das relações étnico-raciais tanto é uma prioridade, quanto um grande desafio, tendo em vista as falhas na formação inicial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma perspectiva para a disciplina de História que possibilite “a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano” (Brasil, 1997, P. 9). Perceber que não há neutralidade quando se trata da escolha dos conteúdos do currículo é importante, a mesma relação está nas práticas pedagógicas as quais podem ou não privilegiar o ensino a partir de uma perspectiva da diversidade e das relações étnico-raciais. Esses encaminhamentos reiteramos na práxis dos professores/as sendo avaliadas como ações individuais e coletivas na implementação de políticas públicas. De acordo com o PCN – História:

O saber histórico-escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas,

selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos (BRASIL, 1997, P. 24).

Nessa perspectiva cresce a olhos vistos os estudos e trabalhos que lançam diferentes perspectivas para uma educação das relações étnico-raciais que podem ser estudadas e incorporadas como instrumentais nos currículos e práticas pedagógicas a partir de análises cuidadosas sobre os mesmos.

Esse trabalho traz o reconhecimento da importância do ensino de história, induzido por políticas públicas para a implementação da lei 10639/03, e discute a gestão das políticas públicas no DF com base no contexto de análise das representações sociais de gestores, educadores e a comunidade escolar, refletindo sobre a inserção do estudo da cultura negra em escolas do Distrito Federal.

Diante do exposto a monografia foi assim dividida: O Capítulo I “Políticas educacionais afirmativas e o Marco legal”, trata de versar do ponto de vista histórico sobre a implementação de políticas que reconhecem os direitos da população afrodescendentes no campo da educação. A partir das reivindicações do movimento negro organizado, insere-se o marco teórico das políticas afirmativas como eixo para a educação das relações étnico-raciais. Em especial, o ensino de História, trouxe a baila aspectos relacionado à gestão das políticas públicas e das representações sociais no campo das práticas educacionais.

O Capítulo II, “Notas sobre o método e o campo da pesquisa” relata a pesquisa de campo, os procedimentos e técnicas adotados ao longo de várias experiências. Os critérios e contexto da escolha do campo, os sujeitos da pesquisa e por fim, o método adotado para as análises advindas da tessitura metodológica da pesquisa alinhavada com o aporte teórico é exposto.

O Capítulo III, “Algumas análises da implementação da lei 10639/03”, apresenta a análise dos resultados da pesquisa, de iniciação científica de 2011-2012, e norteando os temas da gestão e práticas pedagógicas, no campo das representações sociais sobre a população negra, com foco na implementação da lei 10639/03.

O Capítulo IV, “Reflexões da observação e prática docente na educação das relações raciais”, busca examinar a partir de uma abordagem histórico – crítica e do referencial das representações sociais, as práticas pedagógicas, durante o Estágio Supervisionado. A seguir,

propõem-se intervenções pedagógicas sobre a temática racial, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como considerações finais problematizamos o alcance e limite a pesquisa de acordo com os objetivos enumerados. Trata das aprendizagens alcançadas e abre espaço para a continuidade dos estudos visando contribuir para o campo da pesquisa em educação das relações étnico-raciais e de gênero, que se conecta ao ingresso do pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero/ GEPPHERG-UnB.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS AFIRMATIVAS E O MARCO LEGAL

Discutir a problemática racial brasileira implica no resgate histórico dos fatos e realidades que tem marcado a luta da população negra por direitos iguais e reconhecimento de sua identidade e cultura. A mobilização dos movimentos sociais em prol dos afrodescendentes tem se inserido em contextos amplos de discussão das políticas públicas, que tem refletido efetivamente em avanços do marco legal que formatadas em políticas educacionais tem possibilitado de forma crescente o enfrentamento dos estigmas do racismo.

Este capítulo, introduz importantes conceitos relacionados implementação de políticas educacionais afirmativas, amparadas pela legislação atual, como a Lei 10639/03 que obriga o implemento do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Examinaremos alguns aspectos históricos das leis antirracistas na educação, problematizando o desenvolvimento das políticas públicas na educação das relações étnico-raciais e a gestão dessas políticas. São lançadas algumas reflexões sobre alguns aportes teóricos e práticos, para a aplicação das DCN's, relacionando-os com o ensino de história. São conceitos e temas que aparecerão ao longo do texto, portanto os ilustraremos brevemente.

As diferenças são construções sociais, culturais, políticas e identitárias. Aprendemos, desde criança, a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana, contudo, por estarmos imersos em relações de poder e de dominação política, cultural, e econômica, nem sempre percebemos. Aprendemos a classificar não somente como uma forma de organizar a vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de modo hierarquizado e dicotômico. O impacto do não tratamento ou do tratamento equivocado da diversidade na educação é uma das repercussões sociais drásticas desta sociabilidade em sociedades capitalistas e excludentes como o Brasil. Sem dúvida uma situação exemplar dos danos causados pela desigualdade no âmbito educacional é a situação da população negra. Historicamente negros e negras estiveram excluídos/as tanto do acesso a educação, como no mercado de trabalho, o que impediu sua progressão aos postos mais elevados socialmente.

A questão da desigualdade por raça/etnia tem sido vista por diferentes prismas, exemplo mais pungente tem sido, o econômico. De fato há uma grande disparidade em relação a brancos/as e negros/as, visível no nível de desemprego e na remuneração. Mas, a temática balizadora deste trabalho visa analisar as desigualdades sob outros prismas. No âmbito escolar

e educacional. Na perspectiva da educação, o intuito é aprofundar estudos sobre a implementação da Lei 10639/03, considerando a visão de gestores/as, e analisando a “política em ação”, ou seja, a práxis pedagógica do Ensino de História. Para isto, fenômenos de desigualdade de renda, assim como a perpetuação do preconceito, discriminação e racismo serão avaliados em seus diferentes formatos.

1.1 Aspectos históricos das leis antirracistas na Educação

A escola ao longo do tempo se viu obrigada a atender inúmeras demandas sociais, principalmente a partir do processo de universalização do acesso a educação, nos idos da década de 1990. Uma demanda expressiva se constitui quando a população negra passa a ocupar um espaço cada vez maior nas fileiras escolares. Esses novos sujeitos no âmbito escolar trouxeram consigo sua cultura, costumes e uma história marcada por lutas pelos seus direitos (ARROYO, 2011). No entanto essa população apesar de ser incluída, ainda continua sendo excluída através de posturas discriminatórias e racistas por parte de diferentes sujeitos da escola, e também pelo currículo que não contempla a sua realidade enquanto sujeito histórico e social.

A partir da atuação e reivindicação do movimento negro - MN, o MNU- Movimento Negro Unificado, que em 1978, se reorganiza politicamente com pautas mais bem definidas, obrigando o Estado a dar maior atenção às demandas da população negra. Esse movimento histórico se concretizou em avanços na legislação quanto à proteção dos direitos humanos dos negros/as e, imputou na agenda governamental, políticas públicas afirmativas que trouxeram parâmetros para o avanço da igualdade racial, principalmente, no campo educacional.

Ao tratar das questões étnico-raciais na escola, é necessário ter uma base histórica pertinente aos estudos desenvolvidos sobre a temática racial, conquanto aqueles abordados mais profundamente pelas ciências sociais. O fator histórico de inserção e integração do negro no sistema educacional permite constatar um atraso profundo infringido em muito por um sistema que ainda privilegia uma visão eurocêntrica de educação. Numa perspectiva histórica é relevante também acentuar a participação das entidades civis negras que se consolidaram ao longo da História do Brasil, redundando no que conhecemos hoje como Movimento Negro, que se constitui de um coletivo complexo de maioria negra, mas também de não negros, simpatizantes que se unem em favor de políticas antirracistas, desempenhando papel importante com relação às muitas conquistas e avanços no limiar da igualdade racial.

Ao analisar a História do Ensino de História com foco na educação brasileira a partir do recorte da população negra, diferentes aspectos emergem como um grande desafio. Devido á negligência com a história da população negra, as fontes históricas são escassas e/ou deturpadas. Esse contexto denota a invisibilidade dos negros/as no contexto da história da nação, que nega sua cultura negra. As abordagens históricas são extremamente etnocêntricas, ou seja, centrada na história dos grandes heróis brancos, de alto poder aquisitivo e buscando inculcar nas mentes um pífio nacionalismo.

De qualquer modo sabemos que a herança dos afro-brasileiros está presente em vários aspectos da cultura, organização social, e muito ainda se cultua a memória coletiva sobre sua origem, suas tradições e costumes. Pelo fato dessa memória individual e coletiva não ter sido legitimada pelos instrumentos formais das ciências sócias, não se tem considerado de forma significativa a história da população negra no contexto da História do Brasil. No entanto, desvela-se cada vez mais através de pesquisas, a essência da contribuição da matriz africana no processo de formação da identidade do Brasil, do modo de produção e do mercado de trabalho.

O empoderamento educacional da população negra esbarra e avança por muitas vezes nas legislações educativas que de modo geral delineiam os rumos da educação. A partir da expansão da escola na década de 1960, o lema “escola para todos”, o que se viu foi o negligenciar das questões raciais, tratando esse tema de forma generalizada, ou seja, sem uma preparação devida, de acordo com suas especificidades. Para negros/as a questão racial é potencializada via desigualdade econômica.

Desse modo, o mito da democracia racial foi a tônica do discurso da LDB de 61 que quase nada trouxe de contribuição para as discussões étnico-raciais no Brasil. A lei 5692/71 também não. E traz um discurso de tolerância ao qual demonstra que os legisladores não conseguiram abarcar a plenitude da temática de raça, mas também não puderam silenciar. Esse mito pode ser entendido como uma posição ideológica e política que tende a perpetuar as condições de desigualdade entre brancos e negros, como explicita GOMES (2003, p. 57)

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

Verifica-se historicamente que as intervenções legislativas não estavam convergentes com as discussões cada vez mais concretas e articuladas realizadas pela sociedade civil a respeito das questões de raça e desigualdades, JACCOUD, BEGHIN, 2012, FERNANDES, 2007, HASENBALG, 2005, tanto que a partir da década de 1970, destacam-se ações sistemáticas onde o Movimento Negro, ganha força política. Este tinha segundo Hasenbalg (2005), como pautas de reivindicação questões ligadas à educação, como as seguintes:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.

A visibilidade e respeito que o Movimento Negro passa a ter tanto na Constituição de 1988, quanto na década de 90 possibilitam que algumas reivindicações se concretizem em políticas públicas, como por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas. Outro exemplo foi a promulgação da lei nº 1.187, assinada em 13 de setembro de 1996, pelo então governador do Distrito Federal Cristovão Buarque, que estabelece a introdução do “estudo da raça negra” no currículo oficial do Distrito Federal.

Em 2013 fez 10 anos desde a grande conquista obtida através do artigo 26-A da LDBEN que foi alterado pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Também acrescentando o artigo 79-B que introduz oficialmente no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Apesar dessas conquistas, o que se percebe é que há pouco para se comemorar. As ações para a implementação das DCN’s para a educação das relações étnico-raciais estão bastante incipientes. Contudo devem servir de base legal para se exigir do Estado, ações concretas na materialização da educação antirracista.

Nesse sentido, cabem as entidades negras se unirem, e buscar junto aos órgãos competentes posturas mais incisivas no que tange ao cumprimento dos princípios referentes das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, publicadas para orientar a implementação do artigo 26-A da LDBEN, pelo Conselho Nacional de Educação/CP 003/2004. São os passos para o cumprimento dessas diretrizes que compreende desde a formação de professores, até a reformulação dos livros didáticos aos quais devem estar contemplando a história e cultura africana e afro-brasileira. Diferentes aportes de estudos e pesquisas precisam ser dados por institutos de pesquisa ligados as estruturas de Estado, assim como dos intelectuais que tem se dedicado à pesquisa com a temática racial, como, por exemplo: GOMES (2002,2003); CAVALLEIRO (2006); GARCIA-FELICE (2007,2011); MUNANGA (2004).

O marco legal para a Educação das Relações Étnico-raciais – ERER se conecta a muitos objetivos e intencionalidades. As leis como ações afirmativas em sua elaboração e execução, possuem um caráter que se destaca pela sua perspectiva transformadora da realidade, que é a reparação de injustiças sociais e históricas. Nesse sentido, as leis que tratam de garantir os direitos, reparar as injustiças e reconhecer a importância do papel da população negra no Brasil ordenam um comprometimento do Estado e uma reflexão aprofundada da sociedade. As políticas educacionais afirmativas podem ser mais bem implementadas quando os sujeitos implicados têm o entendimento, de conceitos básicos:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (BARBOSA, 2005, p. 51)

Numa sociedade de Estado de direito, a promulgação de leis que venham a beneficiar grupos específicos da sociedade ainda é causa de muita discussão e debate. Desde o contexto do regime de escravidão no Brasil a intervenção e luta dos movimentos abolicionistas foram decisivos para estas atuais conquistas. Se tivemos uma legislação que beneficiou a população negra como a lei: do ventre livre, dos sexagenários e da abolição, no período pós-escravatura, também foram aprovadas leis que restringiam o acesso dos negros à educação, privando-os assim de uma possibilidade real de ascensão social.

No contexto moderno há uma série de avanços legislativos com relação à garantia dos direitos legítimos da população negra, mas eis que surge a questão, o que tem legislado tem sido exercido? Como garantir o cumprimento das leis? Como avaliar seu impacto social? Para

além de políticas de reconhecimento, a população negra está ávida por políticas de redistribuição que possibilite a participação na produção dos bens coletivos, assim afirma BARBOSA:

Trata-se, em suma, de um mecanismo sócio-jurídico destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social, que são seriamente perturbadas quando um grupo social expressivo se vê à margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso, bem como a robustecer o próprio desenvolvimento econômico do país, na medida em que a universalização do acesso à educação e ao mercado de trabalho tem como consequência inexorável o crescimento macroeconômico, a ampliação generalizada dos negócios, numa palavra, o crescimento do país como um todo. (BARBOSA, 2005, p. 52)

Dados agregados ao estudo das Leis mostram que os avanços no aspecto dos direitos da população negra reconhecida e firmada na legislação não têm garantido que haja mudanças efetivas no cenário das desigualdades, pois os dados sociais e econômicos demonstram que a raça e a cor permanecem influenciando decisivamente no acesso aos bens produzidos historicamente, no acesso ao mercado de trabalho e no campo educacional.

1.2 Políticas públicas e gestão das ERER

No contexto contemporâneo em que a educação tem sido tratada como um produto globalizado, a gestão de viés neoliberalista tem influenciado nas práticas educacionais. A perspectiva neoliberal de homogeneização das demandas educacionais tem desprezado a história, cultura e valores das populações mais pobres e excluídas no globo terrestre. Na realidade social brasileira percebe-se um desconhecimento e até mesmo resistência por parte dos gestores com relação às políticas públicas de promoção da igualdade racial. Apesar de que a partir dos anos 2000, terem surgido agências governamentais como a Secretária de Políticas da Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, e tantas secretárias estaduais e municipais, a implementação das ações afirmativas parecem estar num patamar incipiente.

O processo descentralizado de gestão, baseado na idéia de governança, onde se emprega uma lógica cada vez mais aproxima do modelo corporativo e empresarial tem sido implementado amplamente nas instituições educacionais públicas. A perspectiva de produção em massa e qualidade total tem sido efetivada pela lógica neoliberal em diferentes campos, incluso na educação (GUIMARÃES-IOSIF, 2012). A busca por um modelo de educação tecnicista que privilegia a eficiência tem relegado a um segundo plano os valores éticos e culturais da educação. Portanto é nesse contexto que a gestão das políticas educacionais

afirmativas tem sido sufocada, devido ao processo burocrático e economicista que tem suplantado novas demandas educacionais, como da Lei 10639/03.

O gestor/a educacional tem papel fundamental na perspectiva de implementação da educação das relações étnico-raciais. Proporcionar mudanças estruturais e das consciências como orienta as DCN's (2004), precisa romper com os mecanismos de uma educação bancária onde a prática político-pedagógica se baseia em conceitos onde, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33). O Conselho Nacional de Educação ao elaborar as DCN's , traz importantes determinações quanto o potencial da Lei 10639/03 para a “consciência política e história da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (CNE, 2004,p. 9). Nesse sentido, a orientação traz explícito, que gestores/as devem estar imbuídos com as práticas da educação das relações raciais, trazendo consigo todo o corpo docente e a comunidade escolar.

Ao analisar o status da implementação da Lei 10639/03 nas escolas públicas da educação básica do Distrito Federal é preciso mensurar, diagnosticar e avaliar as leis antirracistas e seus impactos sociais; verificar como a Lei 10639/03 que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem sido implementado nas escolas de educação básica. A lei se ampara na perspectiva de fomento de uma educação das relações étnico-raciais. Aos gestores cabe destacar que devem ter um conhecimento íntimo das DCN's para a implementação da lei 10639/03, e também de documentos como “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, de 2006, e do “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, de 2008, todos instrumentos elaborados por órgãos governamentais.

A Resolução nº 01/04 do Conselho Nacional de Educação, exige a inclusão da temática étnico-racial tanto na formação inicial como na formação continuada de professores. Está no âmbito da gestão das políticas públicas a construção de um projeto político-pedagógico com o objetivo de instrumentalizar os futuros educadores para a inclusão da História e Cultura do Negro no currículo da escola. Isto implicaria no redimensionamento das ações educativas em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizassem e difundissem os conhecimentos oriundos da matriz cultural

negro-africana e, principalmente, no tratamento adequado das questões raciais em sala de aula. Segundo o CNE:

[...] Para obter êxito os professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnicorraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas” (CNE, 2004, p.15).

O Plano Nacional de implementação das DCN's, descreve que em 2004 e 2006 como forma de monitoramento o MEC iniciou um processo de visitas a selecionadas redes de ensino municipais e estaduais a fim de discutir a implementação da lei 10639/03, junto aos fóruns de diversidade educação das relações raciais, coordenadas pela SECADI/MEC. Verificou-se ao longo desses encontros que existe certo constrangimento e a falta de preparo em lidar com situações onde o racismo surge, os vícios docentes decorrentes dos anos de ensino com diretrizes eurocêntricas, a falta de incentivo e tempo para que os professores estudem e se preparem, o desanimo dos próprios docentes frente à gestão educacional, são argumentos para manter tudo como está, sendo esse um quadro percebido de forma geral no Brasil.

Em nossa pesquisa PROIC 2011-2012, constatamos existir ainda muitos educadores/as e gestores/as que baseiam seus discursos e práticas no mito da democracia racial que faz parte do imaginário e senso comum de boa parte da população brasileira. Contudo, temos visto ser necessário, ancorados numa perspectiva histórico-crítica, analisar como subsidiar os gestores/as e docentes neste processo bastante complexo da implementação da lei 10639/03, nos sistemas de ensino do DF. A Lei 10.639/03, ainda é pouco conhecida pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país, e constatamos este fato também no DF.

Deste modo, passamos a algumas reflexões no intuito de fornecer apoio aos docentes e gestores/as em sua tarefa de aplicar as DCN's, em suas escolas. Para isto, optamos por focar no Ensino de História, e sua conexão com a política pública, especificamente como locus privilegiado de estudo de História da África e Cultura Afrobrasileira. Muito embora, a temática também deve ser trabalhada nas disciplinas de Literatura e Artes.

1.3 Reflexões teóricas para a educação da igualdade racial

O mito da democracia racial no Brasil não reflete a realidade e rege ainda a negação do atual panorama de desigualdades raciais e sociais. Esse mito preconiza uma visão idílica e romântica sobre as relações raciais, não reconhecendo a profunda desigualdade entre negros, indígenas e brancos. Esse mito tem trazido sérios danos para a população negra, historicamente subjugada. A partir dessa leitura da realidade, é cada vez mais premente que haja avanços significativos na educação e direitos humanos que atendam às necessidades educacionais, econômicas e culturais dos negros/as. A escola desempenha um papel fundamental nesse sentido segundo Munanga, (2004, p. 60):

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.

Sabemos que as relações em sala de aula são complexas, onde os sujeitos são atravessados por diferentes visões de mundo e representações sociais que se concretizam através de palavras, ações e símbolos, representando em efusão toda a diversidade humana. Cabe ao professor/a mediar os conflitos que surgem da relação das diversidades, e ainda garantir que o processo de ensino-aprendizagem atinja as expectativas dos diferentes agentes que atuam e interagem no processo educacional. Neste contexto o professor/a ao abordar o tema “racismo” precisa estar preparado em relação ao conteúdo e prática coerente com a discussão a partir das diretrizes e políticas públicas vigentes, como também ter sensibilidade quanto às representações sobre e dos alunos/as negros/as. Segundo, Cavalleiro (2006, p. 22):

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização para aquele/a, aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos que identificam alunos/as negro/as, sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.

A valorização da cultura negra precisa ser trabalhada não como algo externo, ou alienado da realidade concreta, mas sim como um importante instrumento de afirmação da identidade negra brasileira.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si

mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 43)

O surgimento Lei 10639/03 no cenário educacional denotou a falta de preparo tanto dos órgãos gestores, quanto das escolas na ponta do processo. Discutir a temática racial sem que se entenda o termo “raça”, sua origem, suas mudanças e chegar a um entendimento adequado, parece que vem sendo um desafio para as instituições. A desmistificação de séculos de relações pautadas pelo racismo, discriminação e preconceito, certamente é uma tarefa que exige um maior aprofundamento nesses conceitos e valores sociais. Ao adotar *raça* como termo balizador do desenvolvimento das políticas públicas, rompe-se com a perspectiva biológica, onde a genética já comprova que não existe raças humanas. O que se tem atribuído à *raça* é um significado político, refletindo as dimensões históricas e culturais que dão o norte para as análises do racismo presente na realidade brasileira (GOMES, 2003).

O preconceito como um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial, étnico, religioso, entre outros faz parte de valores nocivos que são aprendidos socialmente, e podem estar presentes em diferentes espaços e contextos, inclusive nas escolas. O preconceito racial se disfarça através de piadinhas e insinuações que podem parecer práticas inofensivas, mas na realidade afeta a auto-estima de muitos estudantes negros/as, que encaram a escola como um ambiente ameaçador, causando deste modo, perturbações psicológicas que impactam no rendimento escolar desses alunos.

Outro aspecto é o da discriminação racial que consiste na prática do preconceito e na efetivação do racismo, segundo Gomes (2003, p. 55) “enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam”. Estes conceitos necessitam ser entendidos não somente na teoria, mas é preciso reconhecer as suas ressignificações na práxis educativa, a fim de que ações pedagógicas possam ser planejadas para desconstruir visões, pensamentos e práticas que estejam alinhadas consciente ou inconscientemente a esses valores. Todos os protagonistas do processo educacional necessitam acessar os conhecimentos necessários a essa desconstrução do arcabouço racista que sublinaramente nos conteúdos programáticos e materiais didáticos.

No sentido reforçar o combate ao racismo, foi aprovado em 2010 a lei nº 12.228 que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial, documento elaborado sobre os cuidados da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. O estatuto traz no seu artigo 1º: “esta lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, p. 7). Nota-se, portanto que há uma série de avanços do ponto de vista legal, no entanto o Estado evidencia que é preciso haver um acompanhamento sistemático a fim de que haja mudanças reais.

As intersecções dessas políticas e ações afirmativas têm possibilitado a produção de novos conhecimentos e o preparado de instrumentos e materiais que contemplem a implementação das DCN's, que tem como motivação promover mudanças efetivas, deste modo entendemos que:

Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (BARBOSA, 2005, p. 55)

1.4 Reflexões acerca do Ensino de História

Em meio a tantas disputas e conflitos motivados pela busca de hegemonia territorial, racial, étnica ou religiosa, entre outros, existem muitas minúcias a serem exploradas na perspectiva do estudo da História. Contudo essa dinâmica da disputa de poder, econômico e racial, precisa ser entendida a partir dos aportes do materialismo histórico, de Marx, nessa linha Lefbvre (1963, p. 73) destaca que:

Na análise dos modos de produção, aparecem múltiplos conflitos e contradições; em primeiro lugar e acima de tudo, os conflitos entre as classes sociais. Neste ponto é a luta do homem contra o homem e a exploração do homem pelo homem que atrai a atenção e se revela como o fenômeno essencial.

Longe de negar o peso do econômico na estrutura brasileira, estudos hoje, avançaram, e comprovam que não há como desmerecer o componente racial da desigualdade econômica (FERNANDES, 2007), (GARCIA-FILICE, 2007, 2011). Entretanto, se faz necessários estudos que verifiquem em que medida a discriminação racial ancora a desigualdade econômica e quando esse quadro se inverte.

Portanto, ao conceituar a história como um processo dinâmico e contínuo em que os fatores e valores econômicos, políticos e culturais se reorganizam e ressignificam, onde o econômico tem tipo premência em detrimento dos valores humanos. Para se aproximar de um entendimento sobre as desigualdades sociais, hoje, é preciso reavaliar do ponto de vista racial e de gênero os processos históricos da humanidade. A economia escravista negra é um importante marco histórico a ser analisado, pois tem consequência a pelo menos 3 séculos, e deixaram marcas profundas nas estruturas de desigualdade econômica, social e cultural que impuseram a população negra no Brasil uma condição inferiorizada em termos de acesso aos bens histórico-socialmente produzidos.

O conhecimento histórico constituído na Disciplina de Ensino de História, Identidade e Cidadania, teve um papel fundamental na compreensão das articulações entre políticas públicas e educação. Por meio da implementação de uma educação antirracista, do reconhecimento da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira a construção histórica e cultural do Brasil foi recontada e precisa ser problematizada. Novos fatos e sujeitos históricos imergem, passando a fazer parte integral das vivências de ensino e aprendizagem em sala de aula. Essas mudanças têm o potencial de fazer com que as representações sociais do negro sejam revistas, assim como Moscovici afirma (2003, p.66):

Pois se minhas observações estão corretas, então todos os nossos “preconceitos”, sejam nacionais, raciais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da “natureza humana” e assim por diante.

Conquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN- História (1997, p. 29) confirmam:

As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar.

As contribuições do ensino de História agregado às teorias das Representações Sociais já são uma realidade no contexto educacional brasileiro. Os consensos sociais ou senso comuns envolvem a educação e seus processos em todos os níveis, e exigem uma ressignificação do Ensino de História no campo das Políticas Públicas e com isto, a discussão de um currículo adequado as demandas étnico-raciais se faz necessário. Segundo Silva (1999, p. 102), “o

currículo é, sem dúvida, entre outras coisas um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: Ela é uma questão central do conhecimento, poder e identidade”. Portanto, buscou-se neste estudo, identificar no atual currículo da educação básica do Distrito Federal alguns subsídios que colaborassem para a abordagem étnico-racial a ser dada no projeto de docência.

Constatou-se que o atual currículo do DF que data de 2010 já contempla, ainda que timidamente, alguns conteúdos e temáticas correspondentes a lei 10639/03. Mas contemplar uma perspectiva de construção a partir dos conhecimentos prévios, uma leitura crítica das representações sociais que ancoram “verdades”, serão abaladas, complexificadas, indagadas a partir das relações dos gestores, professores e alunos. Levando em conta as determinações do currículo, e à medida que as crianças interajam com os novos conhecimentos, é um desafio que vai além da inserção da temática racial junto aos conteúdos programáticos. Será necessário incitar a todos os envolvidos no processo educacional, a utilizarem um importante instrumento que é o recurso da memória individual e coletiva para produzir o saber histórico escolar, e esta foi uma das ações desta pesquisa, que segundo Berutti e Marques (2009, p. 27-51) afirmam que “Quando se fala em memória, não estamos nos referindo apenas à memória individual. Isso porque também podemos falar em memórias coletivas, formadas pelos costumes, hábitos, saberes, festas, comemorações, lugares, construções e fatos compartilhados”.

CAPÍTULO 2 – NOTAS SOBRE O MÉTODO E O CAMPO DA PESQUISA

Este capítulo pretende descrever o campo onde se desenvolveu a pesquisa, a abordagem e instrumentos utilizados para coletar os dados, assim como a técnica e o referencial utilizado para a análise dos dados. Torna-se imprescindível que o pesquisador amadureça academicamente a fim de fazer suas escolhas de acordo com suas afinidades epistemológicas. O TCC neste sentido é uma oportunidade, dentre outras, de buscar gerar uma afinidade entre teoria e prática no campo da pesquisa em educação. Deste modo o pedagogo pode compreender de maneira mais aprofundada a relação que se busca entre estudo, pesquisa e extensão. No campo da prática pedagógica e da reflexão teórica é que se vai dar o processo de formação integral do pedagogo.

2.1 Metodologia e técnicas da pesquisa

A presente pesquisa tem por finalidade contribuir reflexivamente com algumas análises críticas acerca de determinados aspectos fundamentais da educação das relações étnico-raciais - EREER, a partir das perspectivas das políticas públicas, do ensino de história, da gestão e da práxis em sala de aula. Busca-se compreender a complexidade que envolve a implementação do artigo 26-A da LDBEN mapeando os seus avanços e retrocessos tendo como base a experiência de campo advinda de projetos de pesquisa e docência situados no curso de pedagogia da Universidade de Brasília, assim como também de um Projeto de Iniciação Científica – PROIC, realizado entre os anos de 2011-2012.

Definir o percurso teórico e metodológico não é tarefa fácil quando se está iniciando na arte da pesquisa. Sem dúvida todo pesquisador por mais inexperiente que seja tem suas inclinações teóricas e busca lançar mão de procedimentos metodológicos que converjam com a perspectiva teórica empregada. Um passo importante para chegar a tais definições é a compreensão da natureza do problema que se busca estudar e como ele se materializa em dados a serem analisados. O objetivo final é avançar no entendimento da problemática, podendo, em alguns casos, tecer críticas e propor soluções. Sem esses pilares epistemológicos toda e qualquer pesquisa está fadada a enunciar noções relativizadas da realidade, não contemplando o critério de cientificidade, e por vezes recorrendo exclusivamente aos conhecimentos prévios, leia-se ao senso comum.

A proposta deste trabalho científico está baseada numa perspectiva qualitativa dentro do campo das ciências sociais, partindo da premissa que “... Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). Esta definição traz consigo uma série de implicações, o que não poderia deixar de ser assim, pois o campo prático da análise qualitativa é bastante amplo. Gomes et al (2007, p. 79), resume o propósito da pesquisa qualitativa, “seu foco é principalmente a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”.

Conquanto a pesquisa qualitativa nos é apresentada como a mais indicada para o presente diagnóstico de implementação da lei 10639/03. O tipo de pesquisa a qual o trabalho se embasa é de tipo exploratória. Os dados e métodos refletem as premissas da pesquisa qualitativa, no entanto não podemos ser relapsos e ignorar as características quantitativas da amostra da pesquisa. Todavia, em se tratando de um estudo no nível de graduação, abrem-se espaços para aprofundamentos futuros. O entendimento é de que a dinâmica da pesquisa é algo vivo e singular, refletindo de fato a diversidade da organização social humana.

Buscamos nesta pesquisa um método que atende melhor às suas necessidades epistemológicas, bem como uma técnica, a Análise de Conteúdo, de acordo com a característica do material coletado, podendo congrega tanto o formalismo estatístico como a análise qualitativa dos materiais. Considerando que os dados a serem analisados a partir de observações, entrevista e intervenções pedagógicas tem certa característica comunicativa quanto aos valores étnico-raciais adotamos a Análise de Conteúdo, técnica que é definida como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, apud GOMES, 1994, p.42).

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas e no caso da pesquisa em questão, optou-se pela técnica de análise temática visto que segundo Bardin citado por Gomes (1994, p. 42) “o tema é a unidade de significação que se libera naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos a teoria que serve de guia a leitura”. A técnica de análise de conteúdo utilizada como instrumento para entender a realidade, foi analisada à luz da abordagem histórico – crítica. Ao privilegiarmos essa abordagem temos em vista que a educação brasileira, historicamente, tem uma trajetória de exclusão que recorrentemente situa determinados segmentos nas condições mais precárias de sobrevivência e que não considera diferentes sujeitos históricos, com suas memórias individuais e coletivas.

A história, especificamente do ensino de História revela que a educação ainda permanece influenciada:

Ora pelo pensamento positivista que fomentou a construção da história dos grandes líderes e mártires, ora por uma perspectiva economicista ortodoxa que não valoriza as diversas contribuições de coletivos de negros/as, mulheres, homossexuais, indígenas etc., ora se embrenha numa perspectiva subjetiva de valorização de políticas de identidade, cujo enfoque de análise se dá nos impactos desses conteúdos sobre os sujeitos, sem estabelecer as devidas conexões com aspectos políticos e culturais que formatam a desigualdade brasileira e exigem associar cidadãos, história local e história global (GARCIA-FILICE, 2011, p. 2).

É fundamental que o ensino das temáticas da diversidade aprofunde na análise da História do ensino de História, considerando as relações de poder que se estabeleceram os porta-vozes da nação omitindo a participação de outros sujeitos históricos individuais e coletivos, homens e mulheres, negros/as e indígenas conforme orienta também os Parâmetros Curriculares Nacionais de História - PCN-História (MEC, 1997). Nesse sentido optou-se pelo emprego do método do materialismo histórico e dialético, de Marx. Entende-se essa perspectiva como sendo “a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVINOS, 2009, p. 51). O intuito aqui não é o de descrever a fundo os pormenores da teoria marxista, mas sim sinalizar que pactuamos desta perspectiva histórico – crítica para aprofundar a compreensão dos dados da pesquisa.

As técnicas utilizadas foram da observação participante, intervenções pedagógicas e entrevistas semi-estruturadas a fim de perceber as representações sociais de estudantes, gestores e professores. A observação participante se deu no âmbito de uma escola pública das séries iniciais durante o período do estágio supervisionado. Essa técnica foi utilizada seguindo os pressupostos de Lakatos e Marconi (1993, p. 194), “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

A entrevista semi-estruturada se deu na pesquisa do PROIC 2011-2012, onde foram entrevistados gestores, que no caso poderiam ser diretores ou coordenadores, professores e pais de alunos. Trata-se de uma entrevista estruturada com algumas perguntas que podem ser verificadas no anexo 1. Portanto, “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas” (LAKATOS, MARCONI, 1993, p. 196). Outro instrumento importante da pesquisa de campo foi da

utilização de algumas intervenções pedagógicas que foram elaboradas no sentido de captar as representações dos sujeitos da pesquisa, quanto a introdução da temática racial na educação básica e também as representações sobre a população negra e sua cultura. O objeto de estudo principal foi das relações étnico-raciais na escola, possibilitando importantes avanços de compreensão quanto à interface entre o ensino de história, políticas públicas e relações raciais.

Nesse sentido, adotamos como aporte de desenvolvimento da pesquisa e reflexão sobre os dados a categoria de Representações Sociais que, segundo Moscovici (2003) convenciona e prescrevem atitudes e ideias. A pesquisa tendo o intuito de compreender as relações étnico-raciais, buscou interpretar como as representações sociais com relação à raça e à cor têm origem numa estrutura social histórica que prescreve, em certa medida, os conceitos e preconceitos assimilados e reproduzidos pelos sujeitos em suas relações (Moscovici, 2003, p. 40). Nesse sentido, há uma série de valores e pressupostos construídos, histórico e socialmente, relativo às questões raciais no Brasil que expressamos cotidianamente por meio de discursos e práticas. Ou, nos termos de Moscovici, “todas as interações humanas. Surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõe representações” (Moscovici, 2003, p. 40).

2.2 Procedimentos: O campo e sujeitos da pesquisa

A partir da problematização sobre a implementação da Lei 10639/03, foi possível iniciar algumas reflexões na disciplina “Educação e Trabalho”, que culminou na elaboração de um projeto de pesquisa para o PROIC 2011-2012. Nesta pesquisa foram realizadas um total de 30 entrevistas em 08 escolas públicas do Distrito Federal, onde se ouviu 8 gestores, 8 professores e 14 pais, com o objetivo de captar a materialização da Lei nos estabelecimentos de ensino onde estes atores do processo educacional atuam, tendo como principal meta perceber suas representações sociais.

A seguir, após constatar no PROIC 2011-2012 que as visões de mundo e convicções (GARCIA-FILICE, 2011), interferem na materialização da política antirracista, referente a Lei 10639/03, ato contínuo, fomos impulsionados a adentrar no espaço escolar para captar de forma mais assertiva como se dava no espaço da sala de aula a implementação da Lei. Neste momento, o Estágio Supervisionado nos possibilitou averiguar, a já sinalizada fragilidade da implementação, assim como os desafios da mesma forma percebidos durante a fase da prática docente, em que se procurou adotar as DCN's da educação das relações étnico-raciais. Mais

uma vez as representações sociais a cerca da população negra interferia, em seus aspectos culturais, na implementação das Diretrizes.

A partir das experiências e reflexão epistemológica, houve o reconhecimento da riqueza do campo de pesquisa a partir das experiências de observação e estágio docente nos anos de 2011 e 2012. O campo de pesquisa se trata de uma escola da primeira fase do ensino fundamental localizada na Asa norte, onde foram realizadas observações e intervenções durante um semestre com uma turma de 5º ano (antiga 4ª série), com 29 alunos, sendo que dentre estes são 15 meninas e 14 meninos. A média de idade dos alunos era de 10 e 11 anos. Já a prática docente se deu em outro semestre numa turma de 3º ano (antiga 2ª série). A professora regente era a mesma para ambas as turmas. A turma de 3º ano contava com 32 alunos, sendo 20 meninos e 12 meninas. Era uma turma grande para a realidade da escola. As idades variavam entre 8 a 10 anos.

2.3 Procedimentos e percurso da pesquisa

Em cada etapa da pesquisa houve procedimentos diferenciados de acordo com as exigências do campo e a especificidade dos sujeitos. No PROIC 2011-2012, em cada escola buscou-se entrevistar um representante da direção, um professor e dois pais. O roteiro de entrevista se baseou em perguntas que buscaram identificar o conhecimento dos segmentos a respeito das diretrizes da lei 10639/03 e de sua aplicação em cada escola. O objetivo era saber se essas diretrizes estavam contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Buscou-se questionar o que tem sido desenvolvido na escola a respeito das temáticas étnico-raciais e como tem sido aplicado. Houve questionamentos diferenciados para cada segmento. Os pais foram escolhidos aleatoriamente, e foram perguntados se costumam acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, se eles consideram importante a participação dos pais na definição do currículo da escola. Quanto aos docentes e a direção às perguntas foram direcionadas a identificar as suas práticas quanto à introdução do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Houve também uma pergunta auxiliar para professores e direção no sentido de saber as razões caso não houvesse nenhuma ação na escola referente à lei 10639/03.

A etapa da pesquisa que contempla as experiências do estágio supervisionado teve como campo uma Escola Classe que atende algumas turmas da educação infantil e das séries iniciais (1º ao 5º ano). Foi visto que a partir de reflexões teóricas e práticas, foi possível definir as

temáticas e conteúdos a serem abordados, em que a abordagem levasse em conta os conhecimentos prévios dos alunos, e progressivamente fosse nutrido o desejo de acessar os conhecimentos sobre os povos negros constituintes da identidade brasileira.

Na fase de observação docente o olhar esteve voltado para a compreensão das “representações sociais das relações étnico-raciais” em sala de aula. O interesse de trabalhar com o tema das relações étnico-raciais foram impulsionados pelo fato da obrigatoriedade da lei 10639/03 que altera os artigos 26-a e 79-b da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. Nesse sentido que houve todo o processo de observação uma série de intervenções pedagógicas a fim de compreender as representações sociais das crianças quanto ao negro e sua cultura.

As observações em sala de aula buscaram através das diferentes intervenções e leituras da realidade compreender o aspecto do pertencimento racial das crianças, aos quais demonstrou que as crianças negras tiveram maior dificuldade na tarefa de fazerem seu auto-retrato. Também abordou a questão dos papéis sociais exercidos a partir de imagens de negros e brancos. Invariavelmente os sujeitos negros eram retratados em condições menos privilegiadas do contexto social. Os alunos também foram expostos a situações de tomada de decisão diante de contextos que envolviam questões étnico-raciais. Nesta fase os alunos também puderam conhecer um pouco mais da cultura mitológica africana através de um filme intitulado “Kiriku e a Feiticeira” de 1998.

Enquanto na fase de docência o processo foi de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na observação participante. Em especial, focamos nossa atenção na disciplina de Ensino de História, dada, termos constatado sua estreita relação com as políticas públicas para a implementação da Lei 10639/03. Buscou-se trabalhar a transversalidade com outras disciplinas, mas sempre buscando dar a perspectiva histórica aos fatos e conhecimentos. Nesse contexto também se observou as Representações Sociais dos alunos e da comunidade escolar como um todo.

Nesse percurso complexo coletamos várias informações que, em síntese, permitiram uma visão macro da gestão e políticas públicas (PROIC 2011-2012), práticas pedagógicas (Estágio Supervisionado 2011-2012). Diante do exposto, segue para melhor compreensão do leitor, o detalhamento das etapas da pesquisa, a saber: 1. PROIC 2011-2012; 2. Estágio Supervisionado. Igualmente, fez-se necessário, também descrever brevemente o papel da

disciplina “Ensino de História, Identidade e Cidadania”, visto ter sido o amalgama que permitiu conectar estas diferentes experiências no campo da pesquisa científica.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03

A pesquisa buscou analisar a implementação da lei 10639/03 a partir das entrevistas com direção, professores e pais de escolas de centro e periferia do DF, onde se buscou a reflexão sobre o papel desses sujeitos em relação aos aspectos da implementação da Lei, mas também apontando o papel fomentador dos órgãos normatizadores da educação tanto em nível nacional, no caso do Ministério da Educação (MEC), quanto em nível Distrital, como a Secretaria de Educação. Esses órgãos públicos têm o papel de fazer cumprir as legislações educacionais, fornecendo subsídios para aqueles que estão na ponta do processo de gestão educacional, ou seja, direção, professores e pais.

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um tema transversal, é uma questão central do conhecimento, do poder e da identidade. Sendo assim, “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir o currículo” (SILVA, 1999, P. 15). A partir de uma perspectiva crítica do currículo a questão de identidade cultural e racial precisa ser elevada a um patamar prioritário sendo abordada a partir de uma visão histórica, relacional e representacional. Segundo HALL (2005, p. 13):

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade.

À medida que os avanços legislativos provocam no campo educacional a inserção de conteúdos da cultura negra, afro-brasileira e africana nos currículos, há que problematizar como estão sendo construídas as políticas antirracistas na educação, como está sendo geridas conforme as diferentes realidades e como conteúdos estão sendo trabalhados em sala de aula, em especial no que tange o ensino de história.

A legislação brasileira apresenta vários avanços no que diz respeito às questões étnico-raciais. A lei 10639/03 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, apontando diretrizes que trazem conteúdos a serem inseridos em todas as disciplinas do currículo escolar. O objetivo central da pesquisa de iniciação científica foi analisar o *status*

da implementação da lei 10639/03 em 8 escolas públicas da Educação Básica do Distrito Federal a partir de entrevistas com diretores, professores e pais.

Buscou-se questionar o que tem sido desenvolvido nas escolas a respeito das temáticas étnico-raciais e como tem se dado a sua implementação. A efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais representa um grande avanço no aspecto dos direitos humanos, principalmente no sentido de uma reflexão sobre a contribuição dos africanos e a luta da população negra no Brasil, ressaltando os aspectos diferenciados da cultura negra brasileira e da presença negra na formação da sociedade nacional.

3.1 Resultados das representações de gestores

A maioria dos gestores entrevistados no PROIC 2011-2012, disse conhecer as diretrizes da Lei 10639/03. O fato de gestores conhecerem a Lei tem impacto na implementação da mesma, pois sendo a gestão bastante hierarquizada no espaço escolar, a forma como o/a diretor/a conduzem a gestão das políticas exerce influência nos processos decisórios tanto administrativos quanto pedagógicos. Quanto à aplicação da lei 10639 na perspectiva da direção, somente um responsável da direção respondeu não estar aplicando. A maioria respondeu positivamente, alguns com ressalvas, como por exemplo, um diretor: “a gente faz um trabalho sempre se preocupando com a questão da etnia. Está contemplado, mas não especificamente citando a lei. Em todos os projetos a gente tem essa preocupação”.

Perguntou-se a direção das escolas se as Diretrizes da Lei 10639/03 estavam contempladas no projeto político pedagógico – PPP e o resultado ficou bastante dividido. Essa questão com relação ao PPP é fundamental para entendermos e avaliarmos o grau de desenvolvimento da lei 10.639/03 nas escolas, pois o PPP deve representar a vontade coletiva. Deste modo o PPP sendo um documento que explicita a missão da escola, onde a marca e a identidade da comunidade deve estar impressa, sem dúvida o fato da educação para as relações étnico-raciais estar sendo contemplada é um sinal de progresso. No entanto o projeto político pedagógico somente terá legitimidade se for elaborado dentro de um contexto de gestão democrática e participativa como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Todas os gestores/as das escolas entrevistadas responderam que implementam a gestão democrática, principalmente na estrutura do Conselho Escolar que é formado pelos diferentes segmentos que compõe a escola. Segundo a Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre a gestão democrática no DF, o conselho escolar tem o dever de “garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar”.

No intuito de aferir o estado da arte da educação para as relações étnico-raciais nas escolas foi perguntada a direção e professores quais temáticas estão sendo abordadas nas escolas. Neste ponto os gestores apresentaram as diferentes iniciativas da escola. Destaca-se a partir das respostas que dentre as práticas há uma predominância de projetos que segundo os gestores contemplam “a diversidade”, “diferenças culturais”, “questão da etnia” como, por exemplo, na fala de um gestor/a “A gente faz os trabalhos anualmente como o dia da consciência negra, a semana para a vida...”. A segunda prática mais citada nestas escolas foi a da disciplina de Prática Diversificada (PD) que segundo os gestores tem contemplado as diretrizes para uma educação para as relações étnico-raciais.

A prática de exposições relacionadas à beleza negra e dia da consciência negra também tem um espaço de destaque nas escolas. Uma diretora de ensino médio cita uma prática comum “no ano passado nos fizemos um trabalho de resgate dessa cultura, o quanto homens e mulheres negras contribuíram para a história e desmistificar toda essa história que está nos livros. Os meninos pesquisaram físicos, médicos, historiadores, literatos negros”. Alguns conceitos também foram mencionados como sendo norteadores das práticas como a questão da diversidade e da inclusão, no entanto não houve aprofundamento nas respostas dos gestores a fim de identificar a base desses conceitos. Nas escolas que não tem um projeto institucionalizado ou sistematizado destacou-se o trabalho que alguns professores isoladamente têm desenvolvido.

Houve apenas uma escola cujas respostas do gestor foram negativas, no sentido de realmente não aplicar as diretrizes da lei 10639/03. Trata-se de uma escola de educação infantil da regional do Plano Piloto. O fato é que pelas respostas pode-se inferir que de fato a

gestão acredita não haver necessidade de abordar os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira para crianças tão pequenas, como é o caso da educação infantil que atende crianças de até no máximo 5 anos. No entanto na entrevista existe a afirmação de que “muitos trabalham por própria vontade, o PPP não determina mais os professores fazem trabalhos sobre os índios, a África, por acreditar que é importante”.

3.2 Resultados das representações de professores

Todos os 8 professores entrevistados responderam conhecer as Diretrizes, sendo que a metade disse ter uma leitura limitada das Diretrizes. Esse dado com relação aos professores é preocupante, pois estes deveriam ter já incorporado nos seus planos de curso as temáticas das relações étnico-raciais como está explicitado nas Diretrizes. Existem algumas incoerências quando comparadas as falas de professores e direção, pois alguns professores concluem que a aplicação da Lei tem se dado mais por iniciativas pessoais que institucionais, como por exemplo, a fala de um professor de ensino médio de uma escola da periferia: “os professores de História trabalham, pois nos livros já estão inseridos”. Enquanto as direções descrevem as práticas como sendo um processo institucional.

Na perspectiva dos professores, com relação as suas práticas, destaca-se o fato de que a maioria mencionou que suas ações são individualizadas, baseada em pesquisas de materiais que se adéquem a temática étnico-racial, como por exemplo, de um professor de ensino médio “mas quando estou em sala trabalho o filme “Atlântico negro na rota dos Orixás”. Vou procurando dar um aprofundamento maior. A gente fala do Egito que é negro, alguns faraós foram negros, o biotipo é negro”. Foram citados materiais didáticos, de literatura e filmes como sendo instrumentos pedagógicos, como por exemplo, o vídeo baseado na obra de Darcy Ribeiro “o povo brasileiro” e obras da literatura infantil, como “menina bonita do laço de fita”. Os Professores afirmaram não haver uma abordagem interdisciplinar e sistemática das questões raciais. Apenas em eventos de datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, há uma mobilização e trabalho conjunto entre os professores das diferentes disciplinas.

No sentido de compreender mais por completo as diferentes perspectivas que envolvem a aplicação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, buscou-se saber como tem sido a capacitação da direção e professores. Foi citado por professores e direção de escolas de centro e periferia que existem capacitações em termos de

curiosos, fóruns, palestras e materiais oferecidos principalmente pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) da secretaria de educação, mas também por outras instituições como o NEAB (Núcleo de estudos Afro-brasileiros da UnB) e a Fundação Palmares. As direções reiteraram que não há resistência por parte dos professores com relação à temática étnico-racial, mas que muitos professores não tem se capacitado por conta da excessiva carga de trabalho e por questões logísticas de tempo e financeiras, relacionadas a transporte.

Esse fato se confirma pela fala de alguns professores que em sua maioria não participam de cursos de formação para as questões étnico-raciais. A participação nas capacitações é encarada como uma escolha pessoal e não algo institucional, no entanto os órgãos responsáveis não oferecem condições adequadas à participação como comenta uma professora da Vila Estrutural: “tem lá na EAPE, mas nunca a gente acha vaga. Há uma burocracia muito grande, ou você paga ou você não tem”. Tanto gestores, quanto professores apontam que as capacitações e materiais não são suficientes para suprir as demandas educacionais.

3.3 Resultado das Representações dos pais

Quanto aos pais, foram entrevistados 14, onde a grande maioria respondeu ter conhecimento sobre a exigência da introdução do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, sendo que proporcionalmente responderam desconhecer se este conhecimento tem sido aplicado nas escolas. O fato é que os pais tem uma vaga idéia ou já ouviram falar da implementação da Lei 10639/03, no entanto eles não têm acompanhado o processo de sua aplicação.

Ficou evidente nas entrevistas que os pais não têm participado decisivamente da gestão das escolas, sendo que pontualmente acessam algumas informações relacionadas aos conteúdos propostos pelas escolas, principalmente das Diretrizes da Educação das Relações Étnico-raciais, como neste caso, “estou ouvindo pela primeira vez agora com você. Acho interessante colocar mesmo é preciso. Não tenho visto eles fazerem nenhum trabalho sobre isso. Tem só o negocio da consciência negra”. No entanto, os pais reconhecem a importância da temática racial ser trabalhada nas escolas, “eu vejo como um fato muito importante, como eles estão na formação deles, formando o caráter, vão crescer uns seres humanos que vai saber distinguir as diferenças sem preconceito, saberem distinguir racismo, bullying”.

Os dados da pesquisa apontam que os pais costumam acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos tendo como práticas “vindo nas reuniões, nas atividades” ou “verificando as lições, faço atividades extras”. Todos os pais responderam ser importante a participação deles na definição do que vai ser ensinado na escola, no entanto a metade dos entrevistados nunca ouviu falar em PPP ou desconhecem a sua existência na escola. O fato é que a gestão democrática nas escolas pesquisadas não está sendo desenvolvida de forma plena, contexto esse que pode refletir decisivamente na implementação consciente e segura das diretrizes da lei 10639/03.

3.4 Reflexões para a implementação da Lei 10639/03

Com base nas análises acuradas dos dados coletados verificou-se que a implementação da Lei 10639/03 nas 8 escolas pesquisadas está em um patamar incipiente com relação às práticas dos diferentes níveis de ensino. Verifica-se que as práticas são de caráter eventual baseadas em projetos, eventos e exposições, ou seja, não há um tratamento no aspecto curricular e interdisciplinar. Contudo, o implemento de políticas públicas e de uma gestão adequada podem proporcionar mudanças significativas nesse cenário, mas necessariamente é preciso que sejam tomadas medidas:

De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (BARBOSA, 2005, p. 51)

Constatou-se a falta de capacitação por parte dos órgãos gestores, como a Secretaria de Educação e o Ministério da Educação. Tanto gestores, quanto professores apontam que as capacitações e materiais não são suficientes para suprir as demandas educacionais. Nesse sentido é preciso que as escolas demandem os órgãos competentes a fim de que estes assumam sua responsabilidade. Outras estruturas também podem contribuir, como por exemplo, as universidades, que ao acercar-se da implementação das DCN's podem estar incentivando a produção acadêmica que abarque os diferentes aspectos da temática racial, mas principalmente com relação ao Ensino de História.

Concluiu-se que as escolas pesquisadas têm desenvolvido atividades, projetos e eventos para promover a lei 10639/03, mas sem aprofundamento ou fundamentação. Está constatação

se dá nas falas dos gestores, enquanto os professores concluem que a aplicação da Lei tem se dado mais por iniciativas pessoais que institucionais. Os professores/as relatam que não existem materiais didáticos disponíveis que dêem conta da implementação das Diretrizes, no entanto através da práxis pedagógica tem sido possível selecionar alguns materiais, portanto o acompanhamento e a reflexão sobre as práticas, junto com a fundamentação teórica pode fomentar a elaboração de novas experiências e materiais.

Outro sujeito importante são os pais que afirmam não saber se as diretrizes da lei 10639/03 tem sido aplicadas nas escolas. Essa distância que tem se mantido, é algo facilmente identificável numa cultura educacional que não gera participação efetiva. No entanto ao se gerar um ambiente e uma gestão que agregue de fato esse seguimento, a escola fortalecerá o seu processo de gestão, tornando-se mais democrática e participativa, sendo que tanto os desafios como as conquistas serão compartilhadas com toda a comunidade escolar. A LDBEN de 1996, em seus artigos 13 e 14 estimula fortemente a participação da comunidade.

Em resumo, pode-se inferir que o direito da população negra de ter suas demandas atendidas integralmente na educação escolar ainda não se concretizou, mas a luta por reconhecimento continua a ser promovida dia a dia em diferentes espaços e por diferentes sujeitos da educação. Trata-se na realidade de mudanças no âmbito da cultura, que podem ser lentas, mas precisam ser continuas. A educação tem o desafio de desfazer construções históricas perpetuados por séculos, que negam o valor da História de negros/as, portanto a Lei 10639/03 através das Diretrizes das EREER tem buscado mudar esse panorama, sendo que Munanga afirma (2003, pg. 4) “quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos”.

Finalmente, é preciso dizer que de modo geral a análise dos dados do PROIC 2011-2012 aponta determinados nuances relacionados à fragilidade do currículo, das representações da Lei, da gestão e das práticas pedagógicas no que diz respeito à implementação das diretrizes para uma educação das relações étnico-raciais. As análises da implementação da Lei 10639/03 refletem uma visão parcial da realidade, devido a limitação da amostra, portanto devem ser encarados como localizados, mas contribuem no entendimento de alguns aspectos do contexto macro-social.

Os sujeitos entrevistados reconhecem a importância do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, o que aponta, em nosso entendimento, para uma mudança de postura ainda tímida, mas promissora. Não obstante, fica claro que ainda são necessárias mudanças profundas, relativas ao currículo, às relações humanas e pedagógicas e

à formação dos formadores. Além disso, para que se avance de forma mais efetiva rumo a uma educação para as relações étnico-raciais é imperioso que o Estado, os professores e os gestores assumam esse desafio de forma compartilhada e co-responsável.

CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIAS DA OBSERVAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS

O presente capítulo traz a ultima etapa da pesquisa de campo. Trata-se das experiências e aprendizagens do Estágio Supervisionado. Houve as fases de observação e docência, onde se pode constatar a complexidade de se trabalhar a temática racial em sala de aula. No entanto a partir da perspectiva prática do Ensino de História, pode-se avançar alguns passos no sentido de problematizar a necessidade de políticas públicas de formação de professores. O universo da sala de aula é um todo complexo, mas através de ação-reflexão é possível desmistificar o trabalho com as DCN's , buscando agregar conhecimentos que tem sido produzidos acerca da temática racial.

4.1. Notas sobre a observação docente nas relações raciais

Deve fazer parte integral da formação do pedagogo a fase em que o estudante tem a oportunidade de observar e colocar em prática alguns dos conceitos discutidos durante muitas horas de aulas teóricas. O estágio docente consiste inicialmente na observação e acompanhamento de aulas de um professor titular em sua prática pedagógica, geralmente em escolas públicas. Busca-se compreender os diferentes aspectos da prática docente, desde a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, as determinações do currículo e o posicionamento do docente diante da gestão, incluindo a relação com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo direta e indiretamente.

A teoria das representações sociais permite uma leitura muito significativa do fenômeno que chamamos de senso comum. Os conceitos de ancoragem e objetivação delineadas por essa teoria demonstram como acontece a dinâmica de formação dos consensos sociais. A ancoragem é conceituada como vivencial, portanto não cognitiva, sendo o recurso pelo qual buscamos organicamente domesticar novos pensamentos e valores constituintes dos espaços no qual convivemos deste modo formamos novas representações da realidade. Quando uma nova representação se cristaliza, as noções abstratas da ancoragem se tornam concretas e passamos a agir conforme essas representações, ou seja, esse processo se denomina como objetivação (MOSCOVICI, 2003)

Ao percebermos que assim como nos diferentes campos de atuação humana, a educação é atravessada por constantes disputas de poder aos quais os sujeitos assumem os papéis de opressores e oprimidos, é necessário buscar entender como essa dinâmica de poder se concretiza no currículo, gestão, no processo de ensino-aprendizagem entre outros. Paulo Freire (1987, p. 21) afirma “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

Portanto o graduando ao adentrar o espaço escolar precisa entender esses processos para que sua práxis seja libertadora, mesmo o sistema sendo caracteristicamente opressor. Ao referenciarmos os processos de opressão com as questões raciais brasileiras, podemos verificar que ao longo da história que a cultura negra e as contribuições dos povos negros não foram reconhecidos como conhecimentos legítimos que merecem ser estudados e ensinados nas salas de aula.

4.2 Percepções das relações raciais em sala de aula

Ao iniciar a etapa da estruturação do projeto do estágio supervisionado, tive que buscar a direção de uma escola, a qual já nutria uma boa relação de parceria, e explicar sobre a intenção de trabalhar com a temática racial. Havia uma boa expectativa a partir do entendimento de que a escola tem uma postura de abraçar novas propostas, mas isso não se concretizou. A direção afirmou que a escola não aborda a temática das relações étnico-raciais por entender que “as crianças são puras”, e que abordar esse tema traria consequências negativas. Foi relatado pela direção que mesmo implicados pela lei 10.639/03 a escola recusou-se a realizar cursos de formação sobre o conteúdo, e trouxe a tona argumentos e vivências as quais na compreensão da direção são decisivas para a não implementação de uma abordagem referente às relações étnico-raciais. No entanto não foi colocado nenhum empecilho para que o projeto de estágio fosse desenvolvido.

A postura da gestão da escola foi algo muito singular, o que justificou fortemente a necessidade do trabalho com o público da escola. Contudo, uma breve reflexão deixa claro que a gestão exerce um papel bastante decisivo na implementação das DCN's. Quando essa gestão se torna centralizadora e autoritária, algumas políticas públicas e ações pedagógicas podem ficar comprometidas ou cerceadas devido às visões e convicções do gestor/a. Em termos da complexidade da inserção política e pedagógica da questão racial na escola, é preciso reconhecer que muitas mudanças são necessárias, quanto aos valores, à lógica, a dinâmica, o tempo das escolas (GOMES, 2005, p. 152). Contudo, ainda temos visto que as

representações pessoais interferem decisivamente para o desenvolvimento da política pública, como no caso da escola onde foi desenvolvido o projeto de estágio supervisionado.

O passo seguinte na escola seria conseguir um professor que aderisse a idéia do desenvolvimento do projeto de estágio, deste modo houve um entrosamento de idéias bastante interessante com a professora “D” que leciona a alguns anos na escola e que tem atuado com as turmas de 5º ano (antiga 4ª série). A turma consiste de 29 alunos, sendo que dentre estes são 15 meninas e 14 meninos. A média de idade dos alunos é de 10 e 11 anos, tendo também exceções como um aluno de 13 anos. A turma é bastante entrosada já que a maioria deles estudou juntos nas séries iniciais. A partir da primeira observação buscou-se identificar visualmente a cor dos alunos, fator esse importante para o desenvolvimento do olhar sobre os sujeitos. Nessa prospeção foram identificados 15 alunos aparentemente brancos, 09 alunos aparentemente pardos e 05 alunos aparentemente negros. Não foi difícil de identificar num primeiro momento através das roupas e dos materiais escolares, e depois com conversas e aproximações, que os alunos negros tinham menor poder aquisitivo que os demais alunos. Retrato flagrante das disparidades econômicas baseadas num critério de cor.

Foi colocada a proposta de que para iniciar o projeto de observação docente a professora “D”, desenvolve-se uma aula a respeito de qualquer conteúdo que achasse interessante sobre questões étnico-raciais. A professora optou por abordar o tema “África”, por entender que há muitas idéias errôneas a respeito desse continente e seu povo. Ela justificou que as informações vinculadas pelos meios de comunicação trazem uma perspectiva muito folclorizada e estereotipada da África e que, portanto seria importante trabalhar esse tema com a turma.

A aula sobre a África foi elaborada e desenvolvida pela professora regente a partir primeiramente de uma noção geográfica, onde foi pedido que identificassem o continente africano no mapa mundi convencional. Essa tarefa foi fácil para todos, e houve curiosidade com relação aos nomes dos países e suas características. A professora perguntou a turma o que vinha a cabeça deles quando falamos de África? As palavras citadas foram: Negros, pobreza, copa do mundo, desnutrição, sofrendores e Danilo (um colega negro da turma). Neste momento a professora lembrou os alunos de uma visita que receberam de ex-moradora da Líbia, que relatou que neste país não havia pobreza, desnutrição e outras especificidades que costumam ser atribuídas ao continente. Os alunos lembraram o exemplo da África do Sul que

foi sede da copa do mundo de futebol em 2010 e que demonstrou ter muitas riquezas. Citaram que os países agora não são tão pobres, mas que ainda há países muito pobres.

Noutro momento da aula foram perguntados sobre o que contribuía para a desigualdade entre os países da África? Alguns alunos deram as seguintes respostas: tem tribo; dinheiro; doações; trabalho; racismo. A professora no sentido de buscar aprofundar mais, perguntou o que mais existia na África? As respostas foram: hotel 6 estrelas; deserto; negões; cultura; macumba. Ao final foi pedido que dissessem uma palavra que definisse a África, sendo que as mais recorrentes foram: Negros; cultura; petróleo. As mais apreciativas foram: Copa do mundo; união; capoeira; tradição. As mais depreciativas foram: pobreza; escravos; fome; tristeza; terroristas.

Essa primeira vivência junto à turma foi muito significativa no sentido de conhecer as representações dos alunos com relação à África que em suma é uma reprodução dos discursos e informações vinculados rotineiramente nos diferentes espaços sociais, formando assim vários sentidos comuns sobre a realidade deste continente. A abordagem da professora demonstrou ser superficial no sentido de não trazer contribuições aos olhares sobre a África, talvez essa omissão seja por uma questão de escolha ou simplesmente por falta de conhecimento sobre o conteúdo. Essa falta de conhecimentos e do como abordar um tema como a África, parece ser comum no cenário escolar brasileiro, pois não há sistematizações suficientes que dêem conta de uma demanda social ainda muito pífia com relação a este conteúdo.

4.3 Análises das intervenções pedagógicas

Na primeira intervenção a proposta foi que os alunos fizessem um auto-retrato colorido, junto com um perfil étnico-social composto dos seguintes itens: Nome/sexo/idade/cor-raça/descendência étnica/residência. Com relação aos itens mais dúbios do perfil foram estabelecidos os padrões de cor: Negro/branco/pardo/amarelo/indígena. Quando a descendência eles foram deixados mais livres, mas foram colocados exemplos como: Negro/indígena/portuguesa/italiana/nordestino, entre outros. À princípio os alunos tiveram algumas dúvidas com relação a atividades, mas o maior complicativo foi o grau de dificuldade que acharam em se auto-retratar e classificar-se, pois se trata de um processo incomum permeado de subjetividades.

Pude perceber que as dificuldades eram tanto de cunho técnico com relação ao desenho, como também relacionado à opinião dos outros e a própria aceitação da imagem. O retrato nunca estava perfeito na visão deles. Contudo todos os alunos presentes cumpriram com a proposta, totalizando 26 auto-retratos. Ao final eles compartilharam os retratos alguns mais timidamente que outros. Neste processo de exposição dos retratos ficamos muito atentos, tentando perceber as incoerências que poderiam aparecer explicitamente.

Partindo para a interpretação dos auto-retratos utilizei uma escala de valores representacionais que identificam os retratos como coerentes, ou seja, condizem com as características reais, os incoerentes os quais não condizem com a imagem real, portanto pode ser uma projeção do que se deseja ser ou até mesmo uma negação da auto-imagem e por ultimo os indiferentes que fizeram o desenho de qualquer forma sem se preocupar com a fidedignidade. Com relação ao perfil étnico-social essa escala também é válida a partir é óbvio do juízo do observador.

Evidenciou-se que a maioria dos alunos/as foi coerente com suas características fenotípicas no auto-retrato, contando-se estes em 19 dos 26 retratos. Com relação ao perfil dentre estes 14 foram coerentes, ou seja, a imagem condiz com a identificação de cor e pertencimento étnico e dos outros 4 que não foram coerentes percebe-se uma discrepância entre a imagem e a cor principalmente, e a maioria com relação a identificação de pardo, enquanto o retrato evidencia a cor branca. Portanto, a discrepância foi maior entre os alunos pretos e pardos tanto em termos do auto-retrato, quanto da auto-afirmação de cor, sendo que o destaque se dá em relação às características de raça, ou seja, a cor da pele, a cor e textura dos cabelos, formato do nariz e lábios. Contudo 3 foram indiferentes e fizeram auto-retratos que fazem menção a desenhos animados ou algo do tipo relacionado a imaginação.

A questão da construção de identidade do negro/a é algo que precisa ser bem trabalhado em sala de aula, pois principalmente as crianças e adolescentes são muito influenciados por estereótipos e conceitos de beleza vinculados cotidianamente em deferentes canais de comunicação. As interações na escola são extremamente importantes na formação de identidade sendo que segundo Hall (2005, p. 21) “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. Portanto, é fundamental que a escola propicie vivências e conhecimentos

que valorizem a imagem do negro, de modo a desmistificar essa questão junto aos atores do processo educacional.

A proposta de segunda intervenção foi de trabalhar com imagem e texto, de forma a proporcionar que os alunos expressassem suas representações étnico-raciais através da construção de textos. O fato é que vivemos numa sociedade em que uma imagem vale mais que mil palavras, ou seja, valores são constituídos através de imagens as quais trazem intrinsecamente uma carga de sentido que na maioria das vezes são senso-comuns, que nem ao menos refletimos sobre. Nesse sentido foram selecionadas imagens diversificadas que foram distribuídas em 10 grupos com 2 ou 3 alunos em cada. As imagens traziam diferentes contextos aos quais se buscava captar as representações, sendo estas individuais (04): 1) Joaquim Barbosa, ministro negro do Superior Tribunal Federal/STF 2) Eike Batista, empresário Branco 3) Mulher negra chorando 4) Jovem cantor de Rap branco. Havia 03 imagens de representação de família: 1) Família branca 2) família negra 3) Casal inter-racial. Constaram também 03 imagens de representação de grupo: 1) grupo de jovens brancos se divertindo 2) grupo de jovens músicos negros 3) Grupo de jovens ao por do sol sem identificação de cor.

O desenvolvimento da tarefa se deu de forma livre onde os grupos construirão seus textos conforme suas concepções. Logicamente alguns sentiram maior dificuldade que outros, e alguns encararam a atividade como sendo uma produção de texto da aula de português e outros levaram mais na brincadeira. No entanto o que se destaca é a sinceridade com a qual eles atribuíram valores as imagens, fato este que só *in lócus* poderia ser observado. Com relação à análise dos textos, segue-se a ordem apresentada a priori, partido das representações individuais.

Na primeira imagem o texto construído é bastante confuso, mas em síntese narra à história de um homem negro que foi enforcado e um advogado negro entrou na justiça. Na segunda imagem o texto é mais extenso e conta a história de um deputado rico que é seqüestrado e sua família se mobiliza para salva-lo. Quanto a imagem 3 os alunos desenvolverão um texto onde contam que a mulher negra morava na África e que perdeu sua casa e filhos numa catástrofe, sendo que sobrou um filho que não tinha o que comer, mas as pessoas ajudaram e eles passaram a ter uma casa grande, carro e escola boa. O texto da última imagem individual retrata um jovem usuário de drogas que mora na favela e vai para uma clinica de recuperação e conseguiu se livrar das drogas.

Trabalhar as imagens relacionadas à família é bem interessante, pois nos é trazida através dos meios de comunicação de massa, muitas imagens estereotipadas sobre a família perfeita. O contexto atual demonstra que a instituição família tem passado por muitas mudanças as quais as crianças de uma maneira direta ou indireta vivenciam estruturas muito diferenciadas de família. Portanto, as duas primeiras imagens trazem famílias numa estrutura muito comum com pai, mãe, filhos, o que os diferencia é a cor da pele. A família branca é representada por meio de uma história que se passa num parque em que todos estão felizes. A família negra é narrada com base num seriado de sucesso (Todo mundo odeia o Cris), onde questões étnico-raciais são abordadas por meio da comédia.

Pode se inferir que as histórias são bastante antagônicas, sendo que a da primeira imagem suscita uma narrativa de ordem formal e típica, já a segunda família é vista como atípica e leviana. Na imagem do casal a mulher loira está triste e encontra um homem moreno no bar e se tornam namorados. O que mais se pode destacar nesta narrativa é a relação de poder subjacente, pois a mulher precisava ficar feliz e encontrou no rapaz o escape da sua condição, mas por que então a história não foi narrada pela perspectiva do rapaz? Isso também se trata de uma escolha valorativa, talvez não consciente.

Como norte para a terceira intervenção foi pensado que as representações étnico-raciais poderiam ser captadas de forma menos subjetiva e mais objetiva. A maneira pela qual objetivamos nossos valores é através de nossa relação uns com os outros, portanto o outro é imprescindível a nossa formação de identidade, inclusive étnico-racial. Nesse sentido foram pensadas algumas situações problema onde são apresentadas questões de caráter valorativo com relação à cor e etnia, alinhados a outros conceitos como o de beleza, de status social, de inteligência, religiosidade e cultura.

Na prática a turma foi dividida em 5 grupos, recebendo cada um uma dramatização composta por cenário (onde se passa a história), contexto (ação dos personagens na história), roteiro (falas dos personagens) e perguntas a serem feitas após a dramatização. Inicialmente foi feita uma introdução a atividade que se intitulou de “você decide”, pois o desenvolvimento dos dramas sempre chegava ao final com uma situação problema ao quais os alunos escolheriam o final, através do voto.

Os grupos tiveram um tempo para desenvolver o aspecto mais teatral da atividade, o que lhes absorveu a atenção e a princípio pouco perceberam que as situações se tratavam de posicionamentos diante de situações valorativas. À medida que se aprofundaram no texto

essas questões começaram a se explicitar. A dramatização 1, tratava do conceito de beleza, tendo como cenário uma boate, onde algumas amigas tentam decidir sobre qual o melhor alvo para a paquera, o rapaz loiro de olhos azuis ou o moreno de corpo bonito. Na votação os colegas escolheram o rapaz loiro por 16 votos, enquanto o rapaz moreno teve apenas 04 votos. Os alunos foram instruídos a justificar a sua decisão, mas não houve posicionamentos nesse sentido.

A questão subjacente a escolha é de qual o critério para a escolha de um em detrimento do outro, será apenas questão de gosto, ou os alunos tem a percepção de que o padrão de beleza do primeiro rapaz é hegemônico, ou seja, ele traduz a imagem de beleza que a sociedade impõe? A própria disposição das características de atração ao outro sexo tem uma intencionalidade, pois as mídias colocam o padrão de beleza grega ou helênica como superior que se caracteriza pelos traços finos e delicados, enquanto o padrão de beleza negra se dá pelo corpo escultural e força física dos representantes desse segmento.

Ainda foi realizada uma última intervenção que se demonstrou ser mais lúdica, pois se tratou de projetar um filme para as crianças. O filme em questão se intitula “Kiriku e a feiticeira”. O filme é de animação e conta a história de um pequenino menino de uma tribo na África que realiza atos heróicos para libertar seu povo do jugo de uma feiticeira malvada. Kiriku supera todas as expectativas e se torna um herói diferente, pois rompe com a imagem ideal de um herói que tanto vemos nos desenhos que as crianças costumam assistir.

A intenção, portanto, foi de trazer ao conhecimento das crianças um material diferenciado em sua concepção de mundo e de contexto social. A receptividade das crianças foi ótima, pois eles prestaram muita atenção mesmo o filme sendo em francês e legendado. Logicamente que as diferenças culturais chamaram a atenção das crianças, que por vezes sorriram de algumas situações, no entanto percebeu-se também que este tipo de vivência os aproxima de uma realidade desconhecida, propiciando a quebra de preconceitos sutis que permeiam o solo das mentes das crianças que são tão férteis para a semeadura de valores sociais.

4.4 As representações sobre a cultura negra: O olhar docente

A questão de pertencimento racial não é nada fácil de ser analisada, tendo em vista que não existem consensos científicos a respeito, o que pode se afirmar que o conceito de raça baseada em preceitos biológicos já foi refutado e hoje temos o conhecimento que somos uma

única raça, a humana. Tadeu (2002), indica que o termo “raça” no sentido de identificação se baseia em caracteres físicos como a cor da pele, e em si tratando de “etnia”, as características representativas são mais culturais como, a religião, modos de vida, língua, etc. É nessa perspectiva que a intervenção ganha relevância e significado, pois oportuniza aos alunos pensar numa questão que neste estágio da vida ainda não se demonstra muito importante, mas que a medida que adentram a vida adulta, irão se deparar com um sociedade extremamente racializada em sua dimensão relacional e política.

No sentido de perceber de forma mais objetiva as representações étnico-raciais da professora da turma foi feita uma entrevista com esta. O roteiro teve como norte questões relacionadas às práticas pedagógicas quanto às relações étnico-raciais, assim como questões de opinião nessa mesma perspectiva. Quando perguntada se conhecia as diretrizes pedagógicas da Lei 10639/03 que prevê o ensino de história da cultura africana e afro-brasileira para a atuação nas séries iniciais, ela respondeu que não.

Quando questionada sobre a aplicação na escola, ela relata que se dá “à medida que a gente trabalha essa diversidade toda que tem” e que o primeiro tema é o respeito, “onde a questão principal sobre o respeito às diferenças é entre brancos e negros, entre pobres e ricos. Perguntada quais temas relacionados às questões das relações étnico-raciais havia desenvolvido, ela respondeu que no trabalho da história do Brasil se fala muito que os negros africanos eram coitados, mas que ela tenta demonstrar outro lado, da união deles nos quilombos por exemplo. Refletem também sobre os momentos pós-abolicionismo, assim como a questão racial nos dias atuais, se há preconceito, por exemplo, onde os alunos relatam suas vivências.

Seguindo a entrevista a professora diz que “o Brasil por ser um país que engloba muita gente de muitos lugares, deveria ter uma valorização de todas as culturas, não só da africana,” ela cita a indígena como exemplo. Sobre a importância do ensino da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula a professora pensa bastante e diz que “é interessante, pois a partir do momento que a gente conhece passa a respeitar muito mais, isso é fato, mas, no entanto deveria ter um preparo melhor dos professores para trabalhar isso em sala e tirar as dúvidas dos meninos”. Ela reafirma a necessidade de trabalhar todas as culturas, e cita a questão da polêmica da oração nas escolas em que deveria se abarcar todas as crenças tendo pelo menos um momento de reflexão.

Quando perguntada sobre o racismo no Brasil e as políticas públicas afirmativas a professora discursa que “todos devem ter os mesmos direitos sem distinção eu concordo, mas que não há racismo isso é uma mentira, pois a gente vê nas pesquisas que os negros que ocupam a mesma posição ganham menos que os brancos, então que direitos iguais são esses”. Quanto à questão sobre os fatores mais determinantes para o racismo no Brasil a professora responde que “Em primeiro lugar é a cor, em segundo lugar é a classe social, mas isso está muito junto, é nítido é muito perceptível isso”.

Ao analisar uma entrevista como esta da professora é interessante fazer um paralelo com as representações das crianças as quais são extremamente espontâneas, onde fazer colocações numa postura politicamente correta não tem significado algum. No entanto a professora se coloca de maneira razoavelmente clara, explicitando primeiramente a sua visão de como deve ser o trabalho quando as relações étnico-raciais. No discurso ela tende a questionar certo privilégio ao se ensinar a história da cultura africana e afro-brasileira, não levando em conta a questão central que é justamente o desprivilegio de nunca ter tido uma abordagem dessa matriz tão importante na formação da identidade brasileira, onde a cultura eurocêntrica sempre foi hegemônica.

Também se nota a falta de embasamento teórico e prático para discutir o aspecto curricular e pedagógico nas questões étnico-raciais, mas de fato essa é uma realidade generalizada, pois quando se tem um trabalho mais sistematizado com relação a esse conteúdo, se trata de iniciativas individuais que não se concretizam num trabalho mais abrangente. O paradigma da igualdade permeia a maioria dos discursos quando tratamos de questões raciais e não deixa de ser assim com a professora, pois nas falas há várias relativizações quanto a problemática racial, colocando essa no mesmo nível e caráter de outras questões também de relevância social. Por fim ela aponta os aspectos da cor da pele e classe social como mais determinante para o racismo, o que de fato denota um conhecimento de causa, ou seja, há vivências que a fizeram enxergar assim, mas é preciso que ela no seu papel como professora se aproprie de diferentes perspectivas a fim de poder tratar das diferentes demandas levantadas pelos alunos.

4.5 Subsídios da formação da prática docente

Para a fase da docência em sala de aula decidiu-se dar continuidade ao trabalho na mesma escola pública que se encontra numa área central de Brasília, cujos índices socioeconômicos são mais elevados, no entanto por estar próxima a áreas periféricas atende as crianças dessas áreas. Não seria possível trabalhar com a mesma turma da fase de observação, pois estes estavam no 5º ano e, portanto haviam saído para outras escolas. Deste modo a perspectiva foi de dar continuidade com a mesma professora, pois este seria um modo de enraizar algumas reflexões ou práticas da educação para as relações étnico raciais no contexto dessa escola.

A escola em seu projeto político pedagógico não contempla as diretrizes correspondentes a lei 10639/03 que implica no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Tão pouco os responsáveis pela gestão, assim como o corpo docente parecem não dar importância ao recorte étnico-racial em suas práticas. Este fato corroborou significativamente para que o plano de docência estivesse focado em desenvolver a partir do currículo oficial, uma abordagem interdisciplinar que abarcasse conhecimentos relacionados à herança africana na construção da identidade nacional. Sem dúvida foi um grande desafio abordar conteúdos historicamente constituídos numa perspectiva eurocêntrica, agora podendo ser vistos a partir das experiências dos negros africanos e afro-descendentes.

A partir da definição da continuidade do trabalho junto à professora “D”, buscou-se realizar um planejamento conjunto. A primeira implicação no planejamento se deu a partir de qual seria a turma, sendo que a professora agora estava trabalhando com o 3º ano (antiga 2ª série), lembrando que o estágio de observação foi feito com uma turma de 5º ano (antiga 4ª série). A professora definiu a turma como sendo indisciplinada, sendo muito diversa quanto aos ritmos de aprendizagem e também com relação ao aspecto étnico-racial. Também citou que a maior facilidade da turma seria com ciências e o conteúdo mais desafiador seria a matemática. A turma de 3º ano contava com 32 alunos, sendo 20 meninos e 12 meninas. Era uma turma grande para a realidade da escola. As idades variavam entre 8 a 10 anos.

Como já havia iniciado o ano letivo alguns conteúdos estavam em pleno andamento, e a professora colocou-me a par de cada disciplina desenvolvida. Ainda sim pairava a dúvida em como trabalhar a questão racial sendo que este não era um recorte dado pela professora em sua abordagem dos conteúdos curriculares. A professora se ofereceu para realizar uma atividade sobre a África, onde poderia anotar as representações das crianças e trabalhar a

partir disso. Foi bem interessante como a idéia convergiu com a proposta que estava buscando implementar. Seria bastante confortável buscar materiais, aulas e práticas disponíveis em diferentes produções e simplesmente aplicá-las com a turma de 2º ano. No entanto a idéia seria construir algo a partir das representações e conhecimentos prévios das crianças, este modo de operação demonstraria ser mais trabalhoso, no entanto tinha a esperança de ser mais efetivo.

Verificou-se que seriam necessárias 12 semanas para cumprir a carga horária do estágio de docência, essa demanda implicou em desenvolver 24 aulas, indo duas vezes por semana na escola. As primeiras duas semanas foram dedicadas a observar a turma e auxiliar a professora titular nas demandas em sala de aula. A atividade realizada sobre a África consistiu em pedir aos alunos a pesquisarem e trazerem informações sobre este continente. A atividade foi realizada pela maioria dos alunos, os quais compartilharam com a turma o que haviam pesquisado.

Os conteúdos das pesquisas realizadas pela internet consistiam basicamente em aspectos naturais, socioeconômicos, culturais e étnicos do continente. Contudo consegui captar que chamava a atenção das crianças os aspectos similares entre a realidade do continente africano e o Brasil, buscando compará-los. Esta perspectiva foi fundamental para a definição do plano de docência.

Após alguma reflexão definiu-se dois eixos temáticos principais que deveriam ser trabalhados interdisciplinarmente de acordo com os conteúdos do currículo referentes à idade/série da turma. O primeiro eixo temático se definiu como sendo “os países africanos de língua portuguesa”, onde foi trabalhado interdisciplinarmente com as disciplinas de português, história e geografia. Como a atuação do estagiário docente não é contínua e implica em constante negociação e diálogo com o professor titular, foram elaborados dois planos de aula básicos com relação ao eixo temático e as demais aulas seriam fundamentadas de acordo com a resposta da turma.

A escolha do eixo temático teve como fundamento associar as interações entre África e Brasil com relação à língua portuguesa e herança histórico-cultural. Esse eixo temático a princípio parecer ser interessante para crianças num estágio imediatamente após a alfabetização, pois possibilitaria reconhecer a contribuição das línguas africanas para a formação da língua portuguesa de Brasil, desconstruindo a ideia de que a língua do Brasil é

uma herança somente do processo colonial Português. A escolha desse primeiro eixo temático permitiu fazer pontes significativas para se trabalhar a cultura negra e as artes.

O segundo eixo temático foi “A civilização egípcia africana” cuja interdisciplinaridade se deu entre as ciências, matemática e história. Com esse eixo temático visualizou-se trabalhar a questão de apropriação das contribuições da civilização egípcia enquanto uma grande civilização africana, desconstruindo perspectivas errôneas a respeito de seu pertencimento étnico-racial.

Portanto se demonstrou ser relevante trazer numa perspectiva histórica as contribuições egípcias no campo da matemática tendo por base a construção das grandes pirâmides e os sistemas numéricos desenvolvidos, e também as ciências a partir do desenvolvimento de técnicas avançadas de medicina, navegação e do manuseio da natureza. Os conhecimentos a respeito da sociedade egípcia parecem causar grande fascínio sobre as crianças, deste modo acentuou-se o reconhecimento da identidade africana do Egito e a sua valorização para o desenvolvimento de conhecimentos relevantes a humanidade. Assim como no primeiro eixo, foi possível realizar múltiplas reflexões junto aos alunos, fazendo conexões entre o passado e o presente.

4.6 Avanços e limites na prática da educação das relações raciais

A primeira aula foi desenvolvida a partir do primeiro eixo que trata sobre os países africanos de língua portuguesa. Neste primeiro contato como estagiário docente a primeira abordagem foi de aproximação da turma, explicando o que iria desenvolver com eles e fazendo alguns combinados para o bom desenvolvimento das aulas. A turma pareceu reagir bem neste primeiro momento.

Logo após se iniciou a aula expositiva buscando levantar os conhecimentos prévios a respeito da formação da língua portuguesa, ao qual a referência principal citada foi a colonização do reino Português. Os alunos foram estimulados a buscar algumas palavras no dicionário, no entanto demonstraram dificuldade em realizar essa tarefa. Foi discutido a respeito do processo de dominação e que a aculturação da língua seria uma forma de dominar. Eles entenderam bem este conceito. Foi trabalhada a estrutura morfológica de algumas palavras de origem africana que se integraram ao português brasileiro.

Por ser a aula inicial buscou-se captar o interesse das crianças e não passar muito conteúdo. Ao analisar a aula como um todo se percebe que houve um bom nível de

interdisciplinaridade entre as disciplinas de português, história e geografia. No entanto os alunos pareceram meio confusos com relação a este tipo de abordagem que estão pouco acostumados. Essa primeira aula foi muito importante para perceber os diferentes níveis e ritmos dos alunos.

De modo geral analisou-se que não seria possível avançar muito rápido com a turma, pois eles precisam de um bom tempo para copiar os conteúdos no quadro e também para se organizarem com seus cadernos de sala e de casa e com os livros didáticos. A professora entrevistou algumas vezes com relação à disciplina da turma, mas não com relação ao conteúdo. Ao fim da aula foi pedido para que pesquisassem a respeito dos países africanos de língua portuguesa e também algumas palavras de origem africana do português brasileiro. Essas atividades subsidiariam significativamente o desenvolvimento das próximas aulas.

A segunda aula se deu numa perspectiva de continuidade, onde se buscou revisar os conteúdos e conceitos abordados na primeira aula. A turma demonstrou ter aprendido bastante da primeira aula. Com relação às pesquisas requisitas nem todos os alunos as fizeram sendo que foram compartilhadas 31 palavras de origem africana do português brasileiro e algumas pesquisas sobre os seguintes países foram compartilhadas: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Foi conversado a respeito de alguns aspectos históricos, geográficos e culturais dos países africanos que falam português. Os alunos pareceram dispersos quando seus colegas falavam, mas muitos estavam curiosos em saber informações a respeito desses países antes desconhecidos.

Foi trabalhado com as palavras de origem africana, explorando a sua estrutura silábica. Por último foi compartilhado alguns vídeos dos diferentes países que falam português, a fim de que as crianças percebessem a variação linguística entre esses países e em relação ao Brasil. Os alunos ficaram muito atentos aos vídeos, tentando compreender o que era dito. Eles analisaram que algumas falas eram mais fáceis de entender do que outras.

A partir do desenvolvimento da segunda aula, ficou mais claro que seria difícil trabalhar todo o conteúdo programado para cada aula, exemplo disso foi que nesta aula não foi possível abordar o aspecto da literatura africana, atividade que seria desenvolvida através de um conto africano. A terceira aula, no entanto trabalhou com o eixo temático da civilização egípcia. No início da aula buscou-se que os alunos expressassem suas representações com relação ao Egito e também a matemática. Com referência ao Egito a maioria descreveu os elementos

típicos como: pirâmides, múmias, deserto, areia, mistérios, etc. A maioria respondeu gostar de matemática.

Foi abordada a origem histórica da matemática e a contribuição egípcia. Foram trabalhados alguns conceitos matemáticos básicos aos quais os alunos demonstraram estar familiarizados, mas nesta oportunidade puderam reconhecer a origem desses conceitos e ver como uma nação africana foi capaz de desenvolver muito conhecimento que perdura até os dias atuais. Foi pedido que resolvessem alguns cálculos sobre a unidade de medida de metro. Utilizaram a régua para esta atividade. A maioria cumpriu a tarefa sem maiores dificuldades. Ainda sim, nesta aula também não foi possível trabalhar todo o conteúdo programado.

A quarta aula, portanto foi dedicada a finalizar o conteúdo do planejamento da aula três. Foram trabalhados alguns exercícios matemáticos a fim de reforçar os conteúdos de adição e subtração. Também foi implementado uma estratégia com relação ao desenvolvimento do raciocínio lógico, onde através de uma narrativa contextualizada com a realidade do antigo Egito as crianças foram incentivadas a resolver alguns problemas que seriam cotidianos dos egípcios. Essa atividade teve certa característica de jogo matemático o que demonstrou prender a atenção das crianças. Foi disponibilizada uma ampulheta para que a turma pudesse entender a forma de contagem de tempo dos antigos egípcios e todos ficaram entusiasmados com a novidade.

A seguinte aula voltou ao primeiro eixo temático, sendo desenvolvida atividade a partir de um conto africano. A turma foi dividida em duplas e os colegas fizeram a leitura do conto um para o outro. Todos reunidos novamente interpretaram o sentido do conto, onde a turma participou bastante demonstrando ter gostado da história mitológica africana. Foi trabalhada uma música cujo tema era a galinha D'angola. Essa atividade se destacou por sua ludicidade, o que envolveu bastante as crianças. De modo geral as duas atividades tinham uma abordagem cultural marcante, as quais as crianças muito facilmente identificaram elementos da identidade africana, e buscaram imediatamente fazer pontes com aspectos da cultura brasileira.

Demonstrou-se que as aulas estavam seguindo um curso muito interessante, de trazer conhecimentos e aspectos culturais pouco conhecidos pelas crianças. À medida que as aulas foram sendo desenvolvidas as crianças perceberam que o conteúdo abordado era diferente do que eles comumente estudavam. As reações com relação ao direcionamento das aulas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana começaram a aparecer mais claramente

por parte dos alunos. Um aluno até perguntou “tio, a gente agora só vai ficar falando de África”. Enquanto outros alunos, como já sabiam que o assunto da aula envolveria África, perguntavam o que conheceriam mais sobre a África. O fato é que tudo era novidade, pois de certo modo estava abordando os mesmos conteúdos que a professora, mas numa perspectiva de trazer ao conhecimento das crianças as contribuições dos povos negros tanto em relação a formação da língua, identidade e cultura brasileira, como também das contribuições do antigo povo egípcio para a humanidade como um todo.

Uma aula muito significativa foi uma que visou trabalhar a memória e representação do dia da Abolição da Escravidão ocorrida em 13 de maio de 1888. Foi realizada uma dinâmica refletiva a fim de transportar os alunos para as vivências dos escravos que eram retirados de sua terra natal, trazidos pelos navios negreiros, explorados em funções degradantes e sub-humanas. Os alunos se demonstraram muito sensibilizados com a reflexão. Após essa atividade voltamos a trabalhar as palavras de origem africana, desta vez utilizando-as para compor frases.

Também foi pedido que produzissem um conto a partir dessas mesmas palavras. As crianças demonstravam estar cada vez mais familiarizadas com a perspectiva étnico-racial dos conteúdos. Ao longo do desenvolvimento das aulas algumas pesquisas foram solicitadas, tendo em vista que todos os alunos disseram ter acesso à internet. Este pareceu ser um recurso a ser explorado, pois as crianças cada vez mais cedo estão inseridas no mundo virtual. Quanto à atividade de produção textual, é interessante como as crianças são criativas e criam universos muito particulares de múltiplas significações.

O restante do conteúdo relacionado ao eixo temático dos países africanos de língua portuguesa foi desenvolvido através de atividades de produção de texto, das pesquisas a respeito dos países africanos que falam português. Os conteúdos trabalhados deram bons subsídios para um recorte mais aprofundado com relação à cultura negra, ou seja, como os povos africanos que chegaram ao Brasil influenciaram os nossos costumes, música, dança, culinária, entre outros. Os alunos pesquisaram a respeito de receitas de comidas de origem africana que são populares em algumas regiões do Brasil. Deste modo os alunos poderiam perceber que a cultura negra não era algo externo, mas sim que esta representada em muitos aspectos cotidianos.

Com relação ao eixo os conteúdos de ciências, matemática e história foram trabalhados alguns conteúdos para cumprir com o fluxo curricular. Em ciências, trabalhamos com o ciclo

da água a partir de um estudo a respeito do rio Nilo e sua importância para a antiga civilização egípcia e sua utilidade nos dias atuais. A compreensão com relação à cooperação homem-natureza foi muito boa e os conhecimentos quanto ao ciclo da água foram bem fixados. Outro conteúdo curricular abordado foi o clima, novamente contextualizando com o Egito. Houve reflexões a respeito da influência do clima no cotidiano e as crianças participaram bem ativamente. Alguns exercícios matemáticos foram compartilhados para reforçar tanto os conceitos do clima como também a aprendizagem matemática dos alunos. Ficou claro que os exercícios têm de ser muito bem explicados, pois as crianças têm um pouco de dificuldade de interpretar.

A análise sobre o desenvolvimento desse eixo temático é que os alunos compreenderam os conteúdos e a contextualização com um país africano, foi muito interessante, pois possibilitou conhecerem alguns aspectos da origem do conhecimento e reconhecerem a importância das contribuições vindas do continente africano.

O último mês do estágio teve como principal foco a preparação de materiais e conteúdos a serem compartilhados com toda a escola. A exposição foi intitulada “Momento Cultural Africa-Brasil”. O intuito seria compartilhar as produções das turmas e as reflexões feitas a respeito das interações entre a África e o Brasil, tudo isso no sentido de resgatar a identidade negra do povo brasileiro. A turma se mostrou muito dedicada com a produção dos materiais. Uma produção importante foram cartazes com informações e imagens de todos os países africanos de língua portuguesa. Nesse processo de produção dos cartazes as crianças se dividiram em grupos e passaram a apreciar ainda mais a diversidade do continente africano.

No aspecto da cultura negra estudamos a respeito da capoeira e sua influência. Foi preparada junto as crianças uma música de capoeira para que pudessem apresentar. Uma produção de ótima qualidade foi o dicionário de palavras de origem africana do português brasileiro. O dicionário foi ilustrado e as crianças reconheciam facilmente as palavras, ou seja, se apropriaram e reconheceram a etimologia das palavras. Com relação ao Egito, foram produzidas várias ampolhetas feitas com materiais reciclados, também produziram pirâmides a partir de formas geométricas e ilustraram todo o cenário com imagens típicas do antigo Egito. Os alunos se prepararam para falar a respeito do que haviam aprendido sobre a África e os afro-descendentes.

O “Momento Cultural Africa-Brasil”, foi realizado no horário de intervalo, onde todos os alunos, professores, gestores e funcionários puderam ver. Fizemos uma breve introdução a

respeito do trabalho que tinha sido desenvolvido ao longo do semestre e logo após as crianças apresentaram os materiais. As falas das crianças foram no sentido de ressaltar a importância dos povos africanos para a formação da cultura brasileira. Apesar de estarem nervosas por estarem na frente da escola inteira se saíram muito bem e conseguiram expor.

O momento mais descontraído da exposição foi ao final quando cantamos e dançamos ao ritmo da capoeira. Todos os que estavam assistindo pareciam estar gostando de ter acesso a novos conhecimentos e de ver seus colegas apresentando. Realmente foi uma bela atividade que fechou com chave de ouro todo um percurso marcado por múltiplas aprendizagens de ambas as partes.

4.7 Análises e críticas sobre a prática docente

Como já mencionado, não foi possível cumprir os planos de aula no tempo previsto para cada aula. Deste modo os planos de aula se desenvolveram em algumas aulas, as quais se priorizaram aprofundar o entendimento e reforçar os conteúdos abordados de modo a garantir que o aprendizado avançasse de forma significativa. À medida que as aulas foram sendo desenvolvidas, sempre buscava a apreciação da professora com relação ao direcionamento curricular que estava sendo dado e também com relação à própria prática pedagógica. A professora teve que intervir inúmeras vezes com relação à questão disciplinar da turma, e algumas poucas vezes interferiu com relação ao conteúdo, sempre buscando contribuir com sua experiência.

A partir do planejamento junto à professora, surgiu a ideia de fazermos uma exposição das produções dos alunos a respeito dos diferentes conteúdos dos eixos temáticos desenvolvidos. A ideia foi compartilhada com a turma, que a princípio ficou um pouco reticente de ter que apresentar algo para a escola, mas ao mesmo tempo ficaram animados em fazer algumas produções diferentes.

A prática pedagógica se baseou numa dinâmica bastante reflexiva e de participação ativa os alunos na construção do conhecimento. Todas as aulas tiveram início com uma exposição do tema a ser trabalhado. Algumas informações eram colocadas no quadro, para que os alunos copiassem. Depois fazíamos uma discussão sobre o tema da aula, e geralmente havia algum exercício para reforçar o conteúdo. Em geral a turma respondeu muito bem a didática implementada e a receptividade aos conteúdos foi muito boa. A professora geralmente estava fora de sala quando eu assumia a turma. Por diversas vezes ela interveio com relação a

disciplina da turma, que tinha uma facilidade de se dispersar. Fiz anotações constantes em relação ao desenvolvimento das aulas, prática essa que foi essencial para os ajustes feitos no plano de docência. A maioria dos conteúdos compartilhados com os alunos foi de fontes da internet e algumas dos próprios livros didáticos deles.

4.8 Contribuições ao ensino de história, identidade e cidadania

As concepções e representações dos professores fazem parte integral de suas práticas pedagógicas. O processo de formação docente contribui significativamente quanto à adoção de referenciais, procedimentos, técnicas a serem expressas pelos docentes nas salas de aula da educação básica e outras. As diretrizes do Conselho Nacional de Educação prevêm mudanças na formação a fim de promover eficazmente uma educação antirracista:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (CNE, 2004, p. 14).

Uma avaliação consistente de como essas diretrizes tem refletido nas práticas de professores é uma preocupação legítima, contudo as posturas passivas diante da demanda social relacionadas à temática racial precisam ser revistas. As questões étnico-raciais estão presentes no dia-a-dia da escola e precisam ser elevadas a um status de prioridade na discussão do projeto político pedagógico. Enquanto essa consciência se enraíza em todos os segmentos da escola, cabe aos docentes o papel de incluir em suas práticas a perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais que ultrapasse os muros da escola como indicam as seguintes diretrizes (CNE, 2004, P. 5) “[...] Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola”.

A questão a ser debatida não é a responsabilização absoluta do corpo docente com relação à implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas o recorte a ser dado é de como dar o suporte necessário para que os professores tenham possibilidades concretas para a aplicação das diretrizes de forma eficaz e segura. Portanto o professor ao compreender a complexidade social, econômica e racial que a cerca poderá buscar

mecanismos para superar as abordagens tradicionais e propiciar um ensino que abarque integralmente as questões da raça e cor.

Propor ações que colaborem com o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais não é tarefa fácil, principalmente pela diversidade que se apresenta na perspectiva da práxis em sala de aula. Nesse sentido o ensino de história pode contribuir significativamente para que possa esboçar práticas que aproxime os sujeitos do conhecimento da cultura negra. Algumas ações norteadoras estão no PCN de história (Brasil, 1997):

- Apropriar-se da história de sua comunidade e suas regras de convivência, identificando os grupos sociais que a compõe.
- Identificar a identidade racial brasileira em termos da sua construção a partir das contribuições da população negra.
- Reconhecer a sua cultura e as demais, contemplando a diversidade.
- Compreender as relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconhecer a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.
- Valorizar a cultura afrodescendente, reconhecendo a sua presença de forma positivada nos diversos segmentos da sociedade.

Há uma série de necessidades educacionais geradas a partir do artigo 26-a e 79-b da LDBEN 9394/96, alterado pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A introdução do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo de todos os níveis da educação básica ainda parece ser uma grande novidade para os educadores, apesar de quase uma década desde a promulgação da lei. O fato é que no decorrer de séculos a educação brasileira tem negado um lugar efetivo e significativo para as questões étnico-raciais em seus currículos, materiais e em suas abordagens.

O contexto das relações étnico-raciais na sociedade atual em suas manifestações imagéticas, textuais, comportamentais entre outras, propiciam a formação de representações por parte dos diferentes atores do processo educacional. Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais do MEC/SECADI a identificação dos processos de construção de memória são fundamentais para a leitura da realidade em sua perspectiva étnico-racial:

Ao professor/a educador/a, tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar, em parceria com seus/suas alunos(as) e quiçá, toda a comunidade escolar, o que pode ser considerado como um fato histórico, o que é relevante para um entendimento do processo histórico de reconstrução da memória que se registra nos livros e orienta uma agenda educacional.(Brasil, 2006, p. 62)

A partir de uma abordagem das representações sociais, do processo de formação de identidade e cultura é possível construir bases sólidas para a formação de mentalidades antirracistas nas séries iniciais da educação fundamental. Serge Moscovici afirma (2003, P. 54) “A finalidade de todas as representações é de tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. Portanto conhecer e reconhecer as representações sociais das crianças com relação a raça e cor pode ser um instrumento importante para a atuação do professor como contemplado no PCN de história de 1997:

As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar. (Brasil, 1997. P.29)

Tomando essas bases o educador não precisa se sentir partindo do “zero”, pois o trabalho a partir as representações sociais, memória e identidade dos alunos sinalizaram para uma perspectiva de construtiva e consciente da implementação das diretrizes para uma educação para as relações étnico-raciais. É preciso entender o mecanismo de ancoragem aos quais as crianças recorrem, que segundo Moscovici descreve (2003, P. 61) “Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizados) de nosso espaço social”.

As diretrizes do CNE de 2004 prevêm “a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las”. Nesse sentido que o presente trabalho de visa utilizar-se do instrumental das representações sociais, identidade e memória a fim de prover subsídios para as práticas cotidianas de inúmeros professores imbricados numa educação que fomente mudanças no âmbito sócio histórico das relações raciais.

O atual currículo do Distrito Federal para o Ensino Fundamental aprovado em 2010 busca contemplar as diretrizes da lei 10639/03. Com base nesse importante dado se pode desenvolver um plano de implementação da lei 10639/03 com maior segurança. A proposta

do currículo do Distrito Federal se baseia na perspectiva de dimensionar a prática de modo a gerar a experiência a ser compartilhada e problematizada junto aos docentes atuando nos diferentes níveis e modalidades da educação.

4.9 Algumas idéias de práticas pedagógicas

O público a ser trabalhado serão estudantes do 3º ano das séries iniciais (antiga 2ª série), tendo em vista que nesta etapa do ensino é prevista as seguintes habilidades e conteúdos com relação ao sujeito (GDF, 2010):

HABILIDADES:

- Identificar e respeitar as diferenças étnico-raciais do povo brasileiro, reconhecendo a condição de igualdade e liberdade do ser humano.
- Utilizar documentos históricos, procedimentos de pesquisa e outras fontes como meio para a construção de conhecimentos.
- Apropriar-se da história de sua comunidade e suas regras de convivência, identificando os grupos sociais que a compõe.

CONTEÚDOS:

- História de vida familiar.
- História de sua Comunidade.
- Regras de convivência em sociedade.
- Grupos sociais: cultura, organização, hábitos e costumes, etnias, miscigenação.
- Produtos e serviços importantes ao atendimento das necessidades básicas do homem e pessoas envolvidas na produção.

Portanto o plano de aula se baseará em levantar as representações das crianças a partir de suas memórias coletivas e individuais. Esse processo de dará no início do ano letivo de modo a propiciar elementos que conduziram a prática do ensino de história de forma significativa. As diretrizes para a educação das relações étnico-raciais terão um aporte das representações das crianças, trazendo novas perspectivas para as abordagens e práticas dos conteúdos.

A idéia primeiramente foi abordar o aspecto da identidade étnico-racial das crianças e o seu reconhecimento a partir de uma abordagem imagética e textual. A partir dessa perspectiva subjetiva será abordada a identidade racial brasileira em termos da sua construção a partir das contribuições da população negra. O aspecto da cultura será de fundamental importância com

relação a perceber a percepção das crianças de sua cultura e de outras culturas, contemplando a diversidade. A memória individual, familiar e comunitária também será importante quanto ao processo de reconhecimento das representações das crianças. A partir dessas diferentes e complementares abordagens se espera ter o vislumbre de uma fundamentação significativa para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana.

A primeira aula trabalha com as representações sociais das crianças mediadas por leitura de material que traz a perspectiva de olhar o diferente, ou seja, a percepção de que existem pessoas de diferentes cores. Nesse sentido Moscovici (2003, p.66) afirma “Pois se minhas observações estão corretas, então todos os nossos “preconceitos”, sejam nacionais, raciais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da “natureza humana” e assim por diante”. Deste modo o reconhecimento das crianças da diversidade racial propiciará possíveis mudanças de representações numa fase muito importante de suas vidas em que através da mediação do conhecimento pelo adulto, elas irão formar conceitos e preconceitos que poderão carregar por toda a vida.

Os estudos da historiografia permitem que o pesquisador/educador possa repensar a sua prática e a história do ensino de história demonstra que varias mudanças ocorreram ao longo do tempo, tanto em termos de teorias como em práticas. Um fator importante a ser trabalhado pelo professor de história é o uso adequado de fontes históricas e em se tratando de crianças é preciso trabalhar desde um nível mais básico fazendo-as buscar subsídios em sua realidade local para entender uma realidade maior. A terceira aula busca trazer justamente essa perspectiva de local e nacional com relação à cultura negra, trazendo a perspectiva da formação de identidade cultura brasileira. Nesse sentido é de fundamental importância reconhecer as contribuições dos africanos. O livro “Bruna e a Galinha D’Angola” propicia as crianças fazerem uma ponte entre a cultura local e sua influencia africana através de uma história mitológica.

A terceira aula está muita na linha das primeiras, mas agora traz o diferencial de trabalhar com materiais concretos, ou seja, objetos, no intuito de fundamentar ainda mais a percepção das crianças com relação a formação de identidade cultural brasileira. Os objetos trabalhados de certa forma são fontes históricas, pois carrega em si uma herança histórica, baseada muito na ancestralidade e na tradição que se perpetua de geração em geração. À medida que as crianças irão interagir com os diferentes materiais um importante instrumento utilizarão o recurso da memória individual e coletiva para produzir o saber histórico escolar.

O recurso da memória é importantíssimo ao tratar de identidade étnica e racial com as crianças, pois quando investigam a sua realidade mais a fundo percebem que há muita influência com relação ao aspecto da cor da pele e o funcionamento da sociedade. A quarta aula tem o propósito fazer com que as crianças analisem a dinâmica social de sua comunidade a partir das profissões, descobrindo a identidade de classe e, por conseguinte identificando o aspecto racial relacionado ao social, ou seja, reconhecendo os espaços sociais das profissões e a cor dos diferentes trabalhadores em diferentes posições sociais. Por fim a quinta aula busca trabalhar a questão da valorização da cultura negra por parte das crianças.

Esse aspecto é muito importante de ser trabalhado, pois à medida que novos sujeitos históricos sejam incorporados à história escrita, como é o caso de personalidades negras, novos olhares serão lançados e novas realidades haverão de ser desveladas. As crianças negras se beneficiarão de forma particular na perspectiva de uma prática que busque dar o devido valor a cultura negra. Sabemos que entre as crianças negras os índices de fracasso escolar são maiores, e os discursos baseados na competência individual estão sendo gradativamente abandonados e a compreensão de um processo estrutural de exclusão começa a ser concebido. Portanto as crianças negras, assim como todas as outras terão oportunidade de conhecer uma “outra” história.

A linha norteadora dessa sequência de planos de aula consiste em trabalhar a base da compreensão por parte das crianças de uma educação para as relações étnico-raciais. Explorar os conhecimentos prévios e as representações sociais é de fundamental importância no sentido de construir coletivamente o conhecimento histórico escolar. Sem dúvida existem muitos conteúdos e materiais a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que precisam ser trabalhados com a devida qualidade. No entanto o professor precisa estar atento em que bases teóricas e práticas irão sustentar a sua práxis, a fim de que as crianças possam avançar em seus conhecimentos e também na sua leitura de mundo, reconhecendo que existe uma realidade social e racial que precisa ser repensada e mudada.

Após a escolha da temática, fez-se necessária a seleção de materiais e referenciais bibliográficos que seriam utilizados e parte integrante da construção da proposta aqui apresentada. A partir dessa seleção é decidimos que atividades se adequavam aos objetivos que o grupo julgou serem interessantes para trabalhar com a faixa etária determinada de 8 e 9 anos, do 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir de nosso conhecimento prévio sobre a temática e a forma como a mesma é abordada nas escolas, pudemos encontrar métodos e formas capazes de transmitir a mensagem e elaborar atividades lúdicas – educativas, de modo a ensinar, explicar a temática escolhida.

Por se tratar de um assunto sensível, a escolha de referenciais bibliográficos teve de ser feita com muita cautela, procurando autores e pesquisadores que sejam autoridades no assunto abordado. A partir deste momento, seremos capazes de analisar os conhecimentos que os alunos já possuíam e o que potencialmente poderemos ter ensinado a eles.

Considerações finais

Ao revermos toda a trajetória da pesquisa deste trabalho de conclusão de curso, compreendemos a complexidade existente numa pesquisa em educação que abrangeu uma série de sujeitos e campos numa tessitura epistemológica condizente com os objetivos a serem alcançados. As reflexões levam a crer que os objetivos lançados inicialmente foram alcançados, pelo menos parcialmente, tendo em vista que o trabalho apresentado como conclusão do curso de Pedagogia, apresenta reflexões e ações que necessitam ser aprofundadas em pesquisas futuras. Estas são apenas algumas aproximações de um objeto bastante complexo que é a implementação da Lei 10639/03. Esperamos, portanto, ter colaborado para o campo da pesquisa científica com o foco no contínuo processo de luta contra o racismo e as desigualdades sociais.

As análises e reflexões da pesquisa apontam para a necessidade de monitoramento da implementação da Lei 10639/03, que deve ser reforçada através de ações afirmativas e políticas públicas focalizadas. Amparadas pelo marco legal da Lei 9634/96 LDBEN em seu artigo 26-A, as instituições de ensino necessitam de maior estímulo e ajuda na implementação para que as Diretrizes possam ter maior significação na práxis pedagógica em sala de aula. Destacamos várias fragilidades em termos do entendimento e aplicabilidade das DCN's por parte dos gestores/as, professores/as, e de suas implicações na comunidade escolar em geral.

O certame entre o real e o ideal com relação à implementação da Lei 10639/03 a que tudo indica ainda será pautado em capítulos de muitos trabalhos científicos. O campo de pesquisa delineado e analisado nessa pesquisa demonstrou ser de uma riqueza tal, que ainda muitos aspectos podem ser explorados. Tanto o aspecto teórico relacionado a este estudo, quanto o prático demonstraram que as representações sociais acerca da população negra têm muita relevância quando tratamos da implementação de políticas públicas que atendam a população negra, nesse sentido as Diretrizes para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana necessitam ser aplicadas de forma ampla a fim de gerar novas representações quanto a história e cultura negra. Nesse sentido que o estudo das representações sociais demonstrou-se ser um excelente instrumento para a leitura da realidade da implementação das Diretrizes.

As mudanças que a Lei 10639/03 vem proporcionando no campo educacional podem ser notadas tanto no contexto apresentado dos resultados da pesquisa do PROIC 2011-2012, quanto no processo do Estágio Supervisionado e na disciplina de Ensino de História, Identidade e Cidadania. No entanto, ainda há um grande distanciamento no que se refere a

contemplar as DCN's de forma integral. Contudo, é preciso compreender que a História é dinâmica e seu constante movimento tem provido aos antes oprimidos, os meios de sobrepujar essa condição, e finalmente a educação tem contribuído favoravelmente para desconstruir os estigmas do racismo.

Uma implementação orientada da Lei 10639/03, precisa abarcar fortemente o processo de formação de professores/as e gestores/as no intuito de prever-lhes os conhecimentos necessários a respeito da cultura negra e estimular para que as práticas sejam coerentes com as Diretrizes da educação das relações raciais. Deste modo, se faz necessário que a produção de conhecimento seja estimulada e que dê ênfase ao Ensino de História a fim de que as futuras gerações possam reconhecer o valor histórico das contribuições e participação da população negra na formação do Brasil. Somente através de ações unificadas será possível construir um novo cenário para a igualdade racial.

Não há espaço para pretextos que justifiquem a não implementação da Lei 10639/03, à medida que essas mudanças no campo da educação estão sendo implementadas, há que se observar e intervir nas estatísticas sociais da população negra, atendendo o imperativo da igualdade de oportunidades, redistribuição de renda e justiça social. É de suma importância tratar da questão das políticas públicas que impactem na formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação no sentido de promoverem no campo da práxis as diretrizes da educação das relações étnico-raciais. Contudo, em se tratando de mudanças de paradigmas, será necessário uma medida de paciência histórica e trabalho sistemático a fim de que os atores do processo educacional elevem sua consciência para contemplar o imperativo da igualdade de direitos e oportunidade entre todas as raças.

Perspectivas Profissionais

A partir das habilidades, conhecimentos e destrezas adquiridas durante o percurso de formação no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, pretendo continuar com esses elevados ideais e colocá-los em prática como forma de atuação profissional. Em termos acadêmicos tenho o desejo de contribuir com as pesquisas do GEPPHERG-UnB, elevando a minha condição enquanto pesquisador e contribuindo para o meio social com novas perspectivas para o estudo de raça e gênero. Oportunamente, tenciono aprimorar meus conhecimentos no campo da pesquisa através de mestrado e doutorado, onde o objetivo será de contribuir para o desenvolvimento social através da educação em termos práticos e teóricos.

Como plano de vida, meu maior desejo é continuar servindo aos propósitos da comunidade Bahá'í mundial, onde tenho empregado máximo esforço a fim de possibilitar a expansão e consolidação de suas atividades em prol da unidade da humanidade. O trabalho que tenho desenvolvido segue as guias e diretrizes da Casa Universal de Justiça, instituição máxima da Fé Bahá'í, onde os marcos conceituais empregados tem sido de “Construção de comunidades, Postura de aprendizagem e humildade, Avanço coletivo de consciência”, entre outros. Espero, portanto, poder contribuir de algum modo e por mínimo que seja para o “avanço de uma civilização em constante desenvolvimento”, cujo destino é a paz universal e duradoura.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. PCN-HISTÓRIA. 1997. (Disponível > www.mec.gov.br)

_____. Estatuto da igualdade racial: Lei no 12.288, de 20 julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 33 p. – (Série legislação ; n. 49)

_____. Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento.

_____. Lei de Diretrizes. Bases da Educação Nacional-LDBEN-Lei 9.394 dezembro de 1996.

_____. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial Brasília, 2009. Disponível em http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_0.639.pdf. Acesso em: 12 mar. 2013

_____. **Retrato das desigualdades de gênero e raça:** Análise preliminar dos dados. Brasília: IPEA, 2008.

.

ARROYO, Miguel. **Currículos:** territórios em disputa. Petrópolis/RJ:2011. p. 288-305

BERUTTI, Flávio & MARQUES, Adhemar. **Ensinar e Aprender História.** Belo Horizonte: RHJ, 2009 (p.107- 112; p. 27 a 51 - nesta ordem).

BRASÍLIA. **Distrito Federal síntese de informações socioeconômicas.** Brasília: CODEPLAN, 2006.

_____. Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, 2012

CAVALLEIRO, Eliane. **Valores Civilizatórios:** dimensões históricas para uma educação antirracista. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

RESES, Erlando da Silva. ... E com a palavra: os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. 2013.

FERNANDES, F. (2007). **O negro no mundo dos brancos**. 2. Ed. rev. São Paulo, Global Editora.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 1987.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira. A cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. **Políticas Educacionais, Cultura negra e relações raciais: Por uma implementação segura do artigo 26-A na Educação Básica**. 2011

_____. **Identidade Fragmentada**. Um estudo sobre negro na história da Educação Brasileira. Brasília: Inep, 2008.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce M. b. **Estado, Governança e Política Educaional: por que os educadores precisam discutir essa relação. Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana**. Campo Grande: UFMS, 2012.

GOMES, Romeu; MINAYO, MC de S. A análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 22, p. 67-80, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, n. 1, 2012.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, 2003.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 143-154, 2005.

HALL, Stuart; DA SILVA, Tomaz Tadeu; LOURO, Guacira Lopes. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2005.

HASENBALG, C. A. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 73. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ 1987.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. Gestão políticas públicas em gênero e raça. **GPP-GeR: módulo II. CEPESC**, 2010.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília : Ipea, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **O Marxismo por Henri Lefebvre**. São Paulo. 1963.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Pesquisa social. **Teoria, método e criatividade**, v. 21, 1994.

MOSCOVICI, Sergi. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

_____. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Palestra proferida**, n. 1º, 2003.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. **São Paulo: Expressão Popular**, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto NS. Introdução á pesquisa em ciências sociais. **São Paulo: Atlas**, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

Apêndice A – Roteiros de entrevista do PROIC 2011-2012

Aluno/Pesquisador: Anderson Diniz Galvão

Matricula: 09/0021339

Roteiro para entrevista Direção

- Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco () Amarelo () Indígena ()

1 – Você tem conhecimento das diretrizes pedagógicas que a Lei 10639/03 prevê? O PPP contempla essa diretriz? Tem sido desenvolvido algo na escola para contemplar esta Lei?

2 – Quais são as temáticas das relações étnico-raciais e como são abordadas na escola? Há interdisciplinaridade na abordagem?

2B – Quais os fatores predominantes para não aplicação dessas diretrizes na escola? Mesma consideração para roteiro dos professores

3 – Como tem sido oferecida a capacitação da escola e professores para a aplicação da Lei 10639/03? Tem sido suficiente? Como é a receptividade dos professores com relação à capacitação?

4- Como a direção vê a importância de trabalhar a temáticas das relações étnico- raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola?

5- Já ouviu relato, denúncia ou identificação de casos de racismo, discriminação ou preconceito racial na escola? O que foi feito a respeito?

Apêndice A – Roteiros de entrevista do PROIC 2011-2012

Aluno/Pesquisador: Anderson Diniz Galvão

Matricula: 09/0021339

Roteiro para entrevista Professores

- Pertencimento étnico-racial do professor: Preto () Pardo () Branco () Amarelo ()
Indígena ()

1 – Você tem conhecimento das diretrizes pedagógicas da Lei 10639/03 que prevê o ensino de história da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar? Essa lei tem sido aplicada na escola? Você as aplica? Exemplifique como?

2 – Quais temas relacionados às questões das relações étnico-raciais você aborda na sala de aula? Há alguma interdisciplinaridade? Descreva como você aborda?

2B – Quais os fatores predominantes para não aplicação dessas diretrizes na escola? Ver a pertinência. Seria interessante perguntar sobre a abrangência da aplicabilidade da lei pela escola e pelas disciplinas e por que razão está assim.

3- Como você vê a importância de trabalhar as temáticas das relações étnico- raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula?

4 – Há oferta de cursos de capacitação para a para a aplicação da Lei 10639/03? Você tem acompanhado? Qual sua avaliação a respeito?

5- Já ouviu relato, denúncia ou identificação de casos de racismo, discriminação ou preconceito racial em alguma turma que ministrou aula? O que fez a respeito?

Apêndice A – Roteiros de entrevista do PROIC 2011-2012

Aluno/Pesquisador: Anderson Diniz Galvão

Matricula: 09/0021339

Roteiro para entrevista Pais

- Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco () Amarelo ()
Indígena ()

1 - Você costuma acompanhar o desenvolvimento escolar de seu filho(a)? Como?

2 – Você tem conhecimento introdução do ensino de história da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar? Você sabe se este conhecimento tem sido aplicado na escola?

3 - Acha importante a participação dos pais para definir o currículo da escola? Você já ouviu falar de Projeto Político-Pedagógico da escola?

4- Como você vê a importância de se trabalhar as temáticas das relações étnico- raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula?

5- Tem conhecimento de relato, denúncia ou identificação de casos de racismo, discriminação ou preconceito racial na escola? Sabe o que foi feito a respeito?

Apêndice B – Degração das Entrevistas PROIC 2011-2012

Roteiro Direção Ensino Médio

Centro	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
Realizada em 15 de maio 2012	1 – Tenho. Inclusive a nossa escola tem um projeto que trabalha diversidade no projeto de prática diversificada. Todos os anos além de serem trabalhados os temas dentro de sala de aula, a gente tem a eleição de beleza negra, os projetos que acontecem na feira cultural. A lei está no projeto político pedagógico.
	2. Já é praxe, por exemplo, o “dia da consciência negra”, ele é trabalhado ao longo do bimestre e ao longo do ano, além do projeto de prática diversificada. Daí tudo culmina com um grande evento na escola onde a escola discute o tema com várias oficinas, apresentações. É feito com todas as disciplinas, é a escola.
	3. Há fóruns né, como por exemplo, na semana passada aconteceu o fórum “étnico-racial”, que foi o dia inteiro voltado para os coordenadores para depois passarem para os professores. Não é suficiente, teria que ter muito mais oportunidade de participação. Como a escola já trabalha o tema a algum tempo, não tem tanta resistência como tinha no início, há 3 – 4 anos atrás. A partir do momento que a escola colocou dentro do PPP eles não têm apresentado visivelmente essa resistência.
	4. Eu vejo como parte integrante do PPP, não tem como fugir disso, até porque a nossa escola tem característica afro, a maioria dos nossos alunos são afro-descendentes e faz com que eles se sintam melhores. Tanto que na eleição da beleza negra eles se sentem orgulhosos disso, é bonito ser negro, tem negro bonito. É um momento que todos concorrem, pois a condição de participar do concurso é se sentir negro e não a cor da pele.
	5. Já houve, há algum tempo, hoje em dia é mais tranquilo a relação. Falar que não existe é mentira. Nesses casos o SOE interfere, a direção, há um momento de conversa das partes envolvidas, um esclarecimento da lei. Quando começamos a trabalhar a cultura afro-brasileira, houve resistência inclusive da comunidade evangélica, os pastores do Varjão dizendo que a gente tava pregando o demônio. Mas com base na lei a gente explicou para os pastores. Mas hoje a gente tem o respeito da comunidade.
Periferia	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
Realizada em 16 de maio 2012	1 – Tenho. O PPP contempla. Vários professores trabalham nas suas disciplinas, eu mesma trabalho a noite com os meninos. Principalmente da consciência negra, fazemos exposição dos meninos, não só dessa lei, também da diversidade, a gente procura trabalhar as diferenças e fazer um resgate dessa história.
	2. Por exemplo, no ano passado nos fizemos um trabalho de resgate dessa cultura, o quanto homens e mulheres negras contribuíram para a história e desmistificar toda essa história que está nos livros. Os meninos pesquisaram

	físicos, médicos, historiadores, literatos negros. Há interdisciplinaridade.
	3. Já foi oferecida, vários professores fizeram cursos na EAP (Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da educação). Há alguns professores da escola especialistas na área. Ajuda bastante. Os professores aderem quanto tem o tempo, muitos fizeram esses cursos no horário de coordenação.
	4. Eu acho que é muito importante, a gente precisa trabalhar porque isso aí é a nossa cultura, faz parte da gente, quem de nós que não tem o sangue negro. A maneira como a gente vê é uma questão histórica.
	5. Na escola não.

Dados estatísticos das escolas:

Cedlan	CEM 01 de São Sebastião
- Alunos: 1100 a 1200 proveniente do Varjão (90%) Itapoã, Paranoá, trecho, granja do torto e Lago Norte (2%). 3 turnos	- Alunos: 2050 nos 3 turnos. Proveniente de São Sebastião e suas áreas rurais.
- Professores: 56 regentes	- Professores: 70 regentes
- Gestão: Compartilhada	- Gestão: Democrática
- Estrutura: 12 salas de aula, quadra de esporte, 4 banheiros, biblioteca, sala de informática.	- Estrutura: 17 salas de aula, quadra de esporte, sala de leitura, 2 laboratórios .

Roteiro Professores Ensino Médio

Centro	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()
Realizada em 15 de maio 2012	1 – Tenho, não profundamente, mas tenho. Por alguns professores, não todos. Com atividades, através da luta contra o racismo, por uma sociedade mais equânime.
	2- Na geografia eu trabalho com a reconstrução do passado, da história de vida. Construção das raízes genealógicas dos alunos. Trabalho com o “povo brasileiro” de Darcy Ribeiro. Há interdisciplinaridade quando possível tem que haver adesão.
	3 – Fundamental, crucial para um projeto de sociedade que a gente deseja, uma

	sociedade mais justa, mas povo brasileiro mesmo.
	4- Há oferta na secretária. A gente teve um encontro na semana passada. A EAP está oferecendo curso de diversidade. Os materiais do MEC são excelente, penso que eles têm sido subaproveitados nas escolas.
	5- Quando começa alguma questão dessa que a gente considera como Bullying a gente procura trabalhar, mas são poucos casos e raros. O racismo é velado. Nunca precisei tomar uma ação direta.
Periferia Realizada em 16 de maio 2012	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()
	1 – Eu ainda não li a lei. Os professores de História trabalham, pois nos livros já estão inseridos.
	2- Mas quando estou em sala trabalho o filme “Atlântico negro na rota dos Orixás”. Vou procurando dar um aprofundamento maior. A gente fala do Egito que é negro, alguns faraós foram negros, o bio-tipo é negro. A cultura européia procurou embranquecer o Egito. Tem vários DVDs. No dia 20 de novembro os professores trabalham juntos.
	3 – Faz parte da cultura nossa, pois mais de 50% da população Brasileira é afro-descendente. A gente não tem tempo de trabalhar as diferentes culturas.
	4 – De vez em quando aparece sim. Eu particularmente ainda não fiz. Mas houve uma oportunidade de participar de um curso na NEAB (Núcleo de estudos Afro-brasileiros) na UNB.
	5 – Não. Talvez por ser uma escola de periferia, então a uma equivalência.

Roteiro Pais Ensino Médio

Centro Realizada em 15 de maio 2012	1 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
	2 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
	1 – 1. Sim. Sempre perguntando todos os dias como está a escola, a aula, a interação com o professor, como os colegas. As vezes quando posso nas reuniões de pais
	1 – 2. Costumo. Venho no colégio, acompanho o boletim, converso com eles em casa, estou em cima.
	2- 1. Muito pouco, já ouvi falar pouca coisa e nunca fui a fundo, até porque não

	<p>é divulgado. Não sei se tem sido aplicado.</p> <p>2 – 2. Estou ouvindo pela primeira vez agora com você. Acho interessante colocar mesmo é preciso. Não tenho o visto eles fazerem nenhum trabalho sobre isso. Tem só o negocio da consciência negra.</p>
	<p>3- 1. Sem dúvida. Já ouvi falar.</p> <p>3 – 2. Com certeza. Tem que debater com os pais mesmo. Não.</p>
	<p>4- 1. Sem dúvida. Não só esse, mas a questão regional também. Tudo que relaciona a questão de etnia e de cultura poderia estar englobado.</p> <p>4 – 2. Acho importante, é um fator significativo até mesmo pra combater certas homofobias que existem por ai relacionados, racismo e tudo.</p>
	<p>5 – 1. Particularmente não. Nessa escola não.</p> <p>5 – 2. Não.</p>
<p>Periferia</p> <p>Realizada em</p> <p>02 de junho</p> <p>2012</p>	<p>1 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()</p> <p>2 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco () Amarelo () Indígena ()</p>
	<p>1 – 1. Sim. Vendo o que tem de trabalho pra fazer, participando das reuniões e indo lá sem avisar.</p> <p>1 – 2.</p>
	<p>2- 1. A gente sabe que é pra ter, mas se tem eu não tenho conhecimento.</p> <p>2 – 2.</p>
	<p>3- 1. Sim. Já.</p> <p>3 – 2.</p>
	<p>4- 1. Eu vejo que vai poder ajudar eles na questão da convivência mesmo, pois antigamente a gente tinha muito racismo, hoje é menor.</p> <p>4 – 2.</p>
	<p>5 – 1. Não.</p> <p>5 – 2.</p>

Roteiro Direção Centro de Ensino Fundamental

Centro	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
Realizada em 06 de junho 2012	1 – Sim. Contempla atualmente. Tem sido desenvolvidos projetos. Recentemente eu fui num dia de temática sobre africanidade e estamos atuando com isso na escola na parte diversificada (PD).
	2. Trabalhar essa cultura de descriminalização do negro, de reconhecimento da auto-estima, da liberdade cultural de cada um. Inclusive na gincana do dia do estudante a gente vai promover apresentações deles mesmos.
	3. Essa capacitação foi em parceria com a Fundação Palmares. O curso direcionado ao professor tem sido oferecido pela EAP e também alguns professores fazem curso na UnB. Os professores ainda tem pouco conhecimento.
	4. É muito importante. Principalmente para sair daquele universo onde só o professor de história e geografia trata desses assuntos do negro, de África, sem contar a questão da auto-estima, da valorização, da igualdade.
	5. Sim, nossa muitos. Foi feito um trabalho em sala de aula, dado advertências, em casos que está sofrendo bullying, porque eles usam muito o “preto” “macaco”, os alunos são punidos, os pais ficam sabendo que ninguém tem direito de fazer isso com ninguém ainda, mas se tratando de uma cor uma raça. Hoje mesmo teve um caso de manhã, e é mais com os maiores. Os alunos levaram suspensão.
Periferia	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto (X) Pardo () Branco () Amarelo () Indígena ()
Realizada em 25 de maio 2012	1 – Razoavelmente. Não sei dizer com precisão, mas o projeto abrange toda essa questão das diferenças culturais, das diferenças do deficiente, da inclusão.
	2 – A gente faz os trabalhos anualmente como o dia da consciência negra, a semana para a vida, assuntos de alunos com inclusão. Mas não especificamente a lei. A gente implementa o que vem da secretaria.
	3 – Essas capacitações são oferecidas pela secretaria, juntamente com a EAP. Vira e mexe tem muito cursos oferecidos nessa área de etnias. Sempre que tem inscrições os professores participam.
	4 – Isso faz parte do cotidiano. A gente não tem uma prioridade para desenvolver somente temas transversais, dentro do cronograma da secretaria, no nosso dia-a-dia a gente vai abordando essas temáticas.
	5 - Não. Nunca teve.

Dados estatísticos das escolas:

CEF 02 do Cruzeiro	CEF 02 da Estrutural
- Alunos: 780 alunos proveniente da Estrutural (70%), Itapoã, Paranoá, Cruzeiro. Séries finais.	- Alunos: 1200. Provenientes da Estrutural
- Professores: 39	- Professores: 44 em sala de aula
- Gestão compartilhada	- Gestão democrática
- Estrutura: 20 salas de aula, 4 quadras poli-esportiva, biblioteca, laboratórios.	- Estrutura: 22 salas de aula, quadra de esporte, sala de leitura, laboratórios.

Roteiro Professores Ensino Fundamental Séries Finais

Centro Realizada em 06 de junho 2012	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
	1 – A fimco não, mas sei que ela existe. Tem sido aplicada. Não com os conhecimentos específicos, mas o jeito de tratar os meninos, levantam uma questão a gente discute, não deixa passar.
	2- Não.
	2 B – Existem outros temas além destes que é a própria diversidade mesmo, independente de raça. Acabam aparecendo outros temas que precisam ser trabalhados e esse vai ficando meio de ladinho.
	3 – Importante pra gente poder diminuir o preconceito e também para identificá-lo.
	4- Tem sim. Ofereceram uma palestra sobre diálogos africanos na semana passada. As informações chegam daí vai do professor participar.
Periferia Realizada em 25 de maio 2012	5- Relato tem, quando, por exemplo, os meninos dizem assim “professora tá me chamando de neguinho”. Daí tem que descobrir se é um preconceito ou uma gíria.
	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()
	1 – A gente tem conhecimento, nunca li a Lei toda. Tem sim. Todo ano a gente trabalha com a cultura africana.
	2- O Racismo, preconceito. Os professores estão sempre trabalhando materiais em comum, como livros.
	3 – Eu acho muito importante para respeitar uns aos outros. Conhecer nossas

	origens. Trabalha o preconceito porque é nossa raça.
	4 – Tem lá na EAP, mas nunca a gente acha vaga. Há uma burocracia muito grande, ou você paga ou você não tem.
	5 – Às vezes os meninos xingam um ao outro, mas a gente rebate na hora, não tem aquele preconceito da turma inteira. Muitos não se vêem como negros, não se aceitam.

Roteiro Pais CEF

Centro Realizada em 06 de junho 2012	1 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
	2 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco () Amarelo () Indígena ()
	1 – 1. Sim. Acompanhando em tudo. 1 – 2.
	2- 1. Muito pouco. Aqui eu não sei. 2 – 2.
	3- 1. Sim é muito importante ver o que está sendo trabalhado para os seus filhos. Ainda não, pode ser uma coisa nova. 3 – 2.
	4- 1. Sim. É um ser humano e cada um tem que respeitar o direito do outro, se é negro, se tem um cabelo ruim, se tem uma pele não tão boa. 4 – 2.
	5 – 1. Não. 5 – 2.
Periferia Realizada em 25 de maio 2012	1 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto (X) Pardo () Branco () Amarelo () Indígena ()
	2 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
	1 – 1. Costumo. Venho na escola, converso com o professor, vejo com está indo. 1 – 2. Sim, com certeza. Vindo nas reuniões, nas atividades.

	2- 1. Já ouvi. Eu ainda não perguntei, mas acho que não porque minha menina nunca comentou.
	2 – 2. Já ouvi falar. Está sim, até eu estou aprendendo na EJA.
	3- 1. Eu acho. Nessa escola ainda não vi não.
	3 – 2. Acho que sim. Já ouvi falar.
	4- 1 Eu acho. 4 – 2. Com certeza, muito mesmo.
	5 – 1. Nessa escola aqui não, mas em outra escola já. Lembro que a professora chamou o pai do aluno e explicou tudo direitinho.
	5 – 2. Nessa aqui não.

Roteiro Direção Escola Classe Séries Iniciais

Centro	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()
Realizada em 30 de maio 2012	1 – Sim, mas não li toda. Especificamente citando a lei não. A gente faz um trabalho sempre se preocupando com a questão da etnia. Está contemplado mas não especificamente citando a lei. Todos os projetos a gente tem essa preocupação.
	2. Não tem nada em específico, essa questão está dentro dos projetos. A gente trabalha principalmente nas datas principais que se têm dentro do currículo essas questões.
	3. Todos os anos têm sido oferecido pela EAP um curso específico sobre a Lei, mas na escola ainda nenhum professor fez, mas o diretor participou a 2 semanas de um fórum específico sobre a Lei e vai passar para os professores. A secretaria dá a oportunidade de conhecer e participar o que falta é o interesse dos profissionais.
	4. É a base do nosso povo e a gente se preocupa com isso. Aqui na escola não temos problema com diferenças raciais. Além da questão racial somos uma escola inclusiva, nossos alunos trabalham muito bem com a questão das diferenças.
	5. Nunca.
Periferia	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto (X) Pardo () Branco () Amarelo () Indígena ()
Realizada em 25 de	1 – Sim, tenho total conhecimento. O PPP está sendo reformulado. Não houve uma organização pedagógica dentro do PPP para implementar essas questões.

maio 2012	Alguns professores isoladamente trabalharam essas questões, mas não foi sistematizado como fazendo parte do PPP.
	2 – Algumas professoras fizeram por conta própria um acervo e tem trabalhado a partir da literatura trabalhando as questões do respeito à diferença étnica e racial. Mas ainda precisa estar sistematizado com todos trabalhando.
	3 – Foi disponibilizada a lei, textos, histórias, atividades e literatura, a escolha do livro didático vai ser também baseada nessa temática. A fundação Palmares tem discutido, trazido materiais e os professores participaram e estarão repassando para a equipe. Há certa resistência, pois os docentes sempre acham que é mais trabalho. O discurso é um e a prática é outra. Não me parece que a resistência é com a temática étnico-racial.
	4 – Claro. Sabemos dessa importância, não se trata de uma opção, e não tem mais como fugir de se trabalhar, porque os próprios livros didáticos estão trabalhando essa questão. É importante fazer um trabalho de forma que sensibilize e que traga uma reflexão mais profunda que é preciso trabalhar, é uma questão que está presente.
	5 – Entre os docente e funcionários não. Entre os alunos sim “ A sua nega, o cabelo disso, sai pra lá pretinha”. Onde houve esse tipo de questão entre os alunos, todos os professores imediatamente abriram uma discussão, comentários com textos e materiais. Tem sido trabalhada através dos valores.

Dados estatísticos das escolas:

Escola Classe da 102 Sul	Escola Classe do Varjão
- Alunos:302 provenientes a maioria das cidades satélites e entorno. Somente 20% é do plano.	- Alunos: 980 em 2 turnos. Provenientes do varjão (90%) , Paranoá, Itapoã .Infantil ao 5º ano
- Professores: 16 professores e 16 turmas	- Professores: 40 em sala de aula
- Gestão democrática	- Gestão democrática
- Estrutura: 16 salas, informática, leitura, cantina, etc.	- Estrutura: + de 20 salas de aula, quadra de esporte, biblioteca, sala de informática.

Roteiro Professores Escola Classe séries iniciais

Centro Realizada em 30 de maio 2012	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco () Amarelo (X) Indígena ()
	1 – Tenho. Tem sido muito. Interdisciplinarmente sim.
	2- Produção de texto, textos, interpretação, produção.
	3 – A socialização deles é bem melhor, conhecer como está o mundo ai fora.
	4- Eu fiz uma sobre as raças, como trabalhar música Africana nas escolas. É bem produtiva, traz pessoas novas que mechem com isso.
Periferia Realizada em 25 de maio 2012	5- Infelizmente sim. Por mais que a gente trabalhe ainda tem, as vezes a gente trabalha aqui, mas em casa tem esse problema. A gente para, conversa, traz o porquê que a criança falou isso, onde ela viu, toca no assunto de novo com relação ao que é trabalhado na escola.
	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
	1 – Tenho. Por enquanto está no plano da idéia, não conseguimos efetivar na escola. Não tive tempo de fazer isso não.
	2B- A demanda de assuntos e questões que a gente tem levantado são muitas. É um assunto complicado porque a maioria das crianças são negras e elas se xingam, ela é negra e xinga outro negro, mas a gente da um jeito de trabalhar.
	3 – É ver as crianças evoluindo e entendendo que elas fazem parte desse processo, eu vejo importância fundamental
	4 – A EAP oferece cursos especificamente nessa área, mas eu ainda não fiz, mas algumas professoras que fizeram gostaram muito e acharam que é de grande valia.
	5 – Tem muito xingamento, agressão e de vez em quando toca nessa área. Na minha experiência de secretária eu ainda não vi.

Roteiro Pais Escola Classe séries iniciais

Centro Realizada em 30 de maio 2012	1 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()
	2 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()
	1 – 1. Sim, tempo integral. Indo a escola, fazendo lições, vendo que está acontecendo no dia a dia.

	1 – 2. Sim. Verificando as lições, faço atividades extras.
	2- 1. Tenho. Sendo aplicada não, mas eles conversam muito.
	2 – 2. Não tenho, já ouvi falar. Não sei se está sendo aplicado.
	3- 1. Sim, até porque existem várias matérias, inclusive a religião que é outra coisa muito importante. Dessa escola aqui não, mas pelo que minha filha leva, é bacana
	3 – 2. Sim. Nunca ouvi falar.
	4- 1. Importante demais. Eles estão pequeninhos e estão aprendendo agora, porque aqui não tem isso, não existe o preto, o branco, o rico e o pobre, o problema é quando eles saem dessa escola e vão para uma escola maior, daí existem vários problemas.
Periferia Realizada em 25 de maio 2012	4 – 2. Acho importante. Para saber que todo mundo tem uma descendência africana.
	5 – 1. Nessa não.
	5 – 2. Não.
	1 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto (X) Pardo () Branco () Amarelo () Indígena ()
	2 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
	1 – 1. Costumo. Vou às reuniões.
	1 – 2. Sim. Toda reunião eu vou, olha os cadernos.
	2- 1. Não. Não.
	2 – 2. Não. Não sei.
	3- 1. Acho, pois não tem nada nesse colégio. Não ouvi falar.
	3 – 2. Acho sim. Já ouvi falar.
	4- 1 – É importante pois muita gente tem preconceito contra os negros.
	4 – 2. Eu acho sim.
	5 – 1. Não tenho.
	5 – 2. Até onde eu sei nunca vi ninguém falando nada não.

Roteiro Direção Escola de Ensino Infantil

Centro	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
Realizada em 29 de maio 2012	1 – Não tenho conhecimento. Não.
	2B- Acredito que não haja nenhum fator. Muitos trabalham por própria vontade, o PPP não determina mais os professores fazem trabalhos sobre os índios, a África por acreditar que é importante.
	3. Houve uma palestra a pouco tempo nesse sentido. Poderia ter mais.
	4. Ainda é insuficiente, são poucos casos, mas vem aumentando.
	5. Relato grave não. A idade é bem pequena.
Periferia	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
Realizada em 30 de maio 2012	1 – Conheço. Sim. Foi feito uma pesquisa com pais e a escola trabalha com projetos.
	2 – Através de projetos como bolsa da leitura que compõe livros que falam sobre as diferenças raciais, os índios também.
	3 – A secretária oferece cursos. Acho que é pouco. Muitos deixam de participar por ser longe. É no horário de coordenação e daí não dá.
	4, Acontece um projeto “troca de saberes” e já teve 2 encontros que foi falado disso, há uma discussão na escola.
	5 – Esse ano nós tivemos um problema, pois tinha um estagiário estava observando em sala de aula, e o pai relatou que a criança estava com medo porque ele era negro. O estagiário não quis denunciar o pai, mas houve um trabalho com os pais, o pedagogo e a criança. Esse foi o mais sério que nós tivemos aqui, a criança não faz essa distinção, pois são muito pequenos, isso é mais de família.

Dados estatísticos das escolas:

Escola de Ensino Infantil Asa Norte	Escola de Ensino Infantil do Paranoá
- Alunos: 215 alunos de Berçário 1 (04 meses) até jardim 2 (05 anos). Filhos de trabalhadores da região de diferentes localidades.	- Alunos: 560. Educação Infantil (04 e 05 anos), programa educação precoce com PNEE. Provenientes do Paranoá e Itapoã.

- Professores: 20	- Professores: 35.
- Gestão compartilhada	- Gestão democrática
- Estrutura: 10 salas de aula, biblioteca, parque, piscina, computação.	- Estrutura: 10 salas de aula, Sala de vídeo, brinquedoteca, 2 parques.

Roteiro Professores Ensino Infantil

Centro Realizada em 29 de maio 2012	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()
	1 – Sim. Contempla. A gente procura estar trabalhando com as crianças através de histórias a igualdade de toda raça, cor, credo, nível sociais. Procuro ver livros que tenham crianças de cor, pois os demais livros não têm, para poder trabalhar com as crianças.
	2- Na minha sala as crianças apresentaram nenhuma dificuldade de aceitação, então não precisei estar trabalhando especificamente com isso. Mas é de um modo geral, com histórias que eu coloco como Arabela uma princesinha Africana, Menina Bonita do laço de fita. São histórias para gente estar falando da questão da cor, que o importante é que ela está trazendo por dentro, que mesmo sendo negra ela é muito bonita.
	3 – Eu acho importante, porque nessa fase da idade deles, eles ainda são muito puros e não apresentam nenhum preconceito, rejeição em relação a outra criança, não pela cor mas por outras motivos. É importante para criança já perceber que não é para ser feito diferença pela cor, que as pessoas são iguais.
	4- Foi oferecido, mas eu ainda não fiz nenhum curso.
	5- Não.
Periferia Realizada em 30 de maio 2012	Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
	1 – Tenho, mas que não é aplicado. A gente conversa.
	2- Não. A gente segue o currículo, mas essa parte ai está meio escassa.
	3 – Acho muito importante, extremamente.
	4 – Não. Para os contratos não.
	5 – As crianças são pequenas, mas ontem uma criança estaria dançando com

	um negro e ela não queria dançar porque ele era negro. A gente teve uma conversa e mesmo assim ela não quis dançar. Isso já vem de casa, os valores em relação as pessoas negras, indígenas, as vezes a gente intervêm aqui mas em casa é outra realidade.
--	--

Roteiro Pais Ensino Infantil

Centro Realizada em 29 de maio 2012	1 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo (X) Branco () Amarelo () Indígena ()
	2 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()
	1 – 1. Sim. A gente faz bastante atividades lúdicas para poder desenvolver. 1 – 2. Sim. Venho sempre, pergunto a professora.
	2- 1. Eu estudei isso. Essa parte eu não sei, mas acredito que não. 2 – 2. Não sei não. Não.
	3- 1. Sim. Sim. 3 – 2. É importante. Nunca ouvi falar não.
	4- 1. Acho muito importante mesmo, porque é o mundo e a gente tem que estar ligado no que esta acontecendo. 4 – 2. É muito importante.
	5 – 1. Já vi muito mas não nessa escola. 5 – 2. Não tenho não.
Periferia Realizada em 30 de maio 2012	1 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto () Pardo () Branco (X) Amarelo () Indígena ()
	2 - Qual seu pertencimento étnico-racial: Preto (X) Pardo () Branco () Amarelo () Indígena ()
	1 – 1. Costumo. Vindo a escola, procurando saber o dia a dia dela. 1 – 2. Costumo. A gente a ajuda a fazer a lição, vem procurar na escola se está bem. 2- 1. Sim. Sim. 2 – 2. Não. Não.

	3- 1. Eu acho. Não.
	3 – 2. Alguns casos sim. Não.
	4- 1 Eu vejo como um fato muito importante, como eles estão na formação deles, formando o caráter, vão crescer uns seres humanos que vai saber distinguir as diferenças sem preconceito, saberem distinguir racismo, bullyng.
	4 – 2. Com certeza.
	5 – 1. Não.
	5 – 2. Não.

Apêndice C: Modelo de Plano de aula do Estágio Supervisionado

(Cada aula obedecerá a um plano específico)

I. Plano de Aula: Data: 16/04/2012
II. Dados de Identificação: Instituição: Escola Classe 415 Norte Professor (a): Djanira Professor (a) estagiário (a): Anderson Diniz Galvão Disciplina: Pedagogia Período:Matutino Turma:3º ano A
III. Tema: - Abordar os aspectos históricos e sócio-culturais da formação da língua portuguesa - conceito fundamental: Reconhecimento da matriz Africana como constituinte da identidade brasileira.
IV. Objetivos: Objetivo geral: Demonstrar e associar as interações entre África e Brasil com relação a língua

portuguesa e herança histórico- cultural.

Objetivos específicos:

- Constatar junto aos alunos a relevância da contribuição Africana para a formação da língua portuguesa
- Ilustrar como a formação da língua é dinâmica e plural com relação às influências étnico-raciais
- Conhecer a etimologia das palavras de origem africana

V. Conteúdo:

- História da formação do português brasileiro com recorte na influência Africana
- Descrição geográfica da influência da língua portuguesa no mundo
- Trabalhar o conhecimento dos termos: língua, dialeto, cultura, aculturação
- Explorar a estrutura morfológica e ortográfica de palavras de origem africana: Moleque, Cachimbo, Samba, Bunda.

VI. Desenvolvimento do tema:

A abordagem do conteúdo será dialógica com o propósito de verificar os conhecimentos prévios dos alunos, com perguntas como: Que língua você fala? De onde vem o português brasileiro? O que é um dialeto? Utilizar-se á o uso do dicionário para procurar o sentido das seguintes palavras:

Língua, dialeto, cultura, aculturação.

Será utilizado o mapa como um recurso concreto, a fim de proporcionar a visualização referente ao processo expansionista do estado Português da lógica colonialista (grandes navegações), referindo-se a influência da língua no processo de aculturação dos povos dominados.

Ao final teremos análises morfológicas com relação a algumas palavras de origem Africana. Explorar as vogais, consoantes e substantivos.

Tempo: 2h/a (07:40 – 09:40) Intervalo: 10:00 – 10:20

VII. Recursos didáticos:

- Quadro negro e giz
- Mapa do mundo
- Dicionário da língua portuguesa

VIII. Avaliação:

A avaliação será diagnóstica no sentido de explorar os conhecimentos prévios com relação ao

tema, sendo que os conteúdos escritos no quadro serão passíveis de visto.

- Atividades:

- Pesquisar pelo menos 3 palavras de origem africana do português brasileiro
- Pesquisar a respeito dos países africanos de língua portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe) a respeito de seus aspectos históricos, geográficos e culturais. Mínimo 07 linhas, máximo 30.

- critérios adotados para correção das atividades:

Verificação do cumprimento da tarefa

XIX. Bibliografia:

Apêndice D – Modelo de Planos de aulas da Disciplina Ensino de História, Identidade e Cidadania

I. Plano de Aula: Primeira aula.
II. Dados de Identificação: Disciplina: História Série: 3º ano/2ª série
III. Tema: Representações sociais.
IV. Objetivos: Objetivo geral: Apropriar-se da história de sua comunidade e suas regras de convivência, identificando os grupos sociais que a compõe. Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a construção das representações de formas individuais e coletivas. • Reconhecer no discurso do outro as representações comuns e divergentes.

<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver noções de respeito às diversidades.
<p>V. <i>Desenvolvimento do tema:</i> Leitura e discussão do livro “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado. Em seguida, montar uma paleta com massa de modelar: tons de bege, marrom e preto. Ir misturando as cores, como se uma cor fosse o pai e outra a mãe. Isto permitirá que a criança perceba porque possui tal cor de pele. Aproveite a história de Ana Maria Machado, que demonstra nitidamente o que acontece no Brasil: a miscigenação.</p>
<p>VI. <i>Recursos didáticos:</i> Livro e massa de modelar.</p>
<p>VII. <i>Avaliação:</i> Avaliação formativa baseada na discussão do livro.</p>

<p>I. <i>Plano de Aula:</i> Segunda aula.</p>
<p>II. <i>Dados de Identificação:</i></p> <p>Disciplina: História</p> <p>Série: 3º ano/2ª série</p>
<p>III. <i>Tema:</i> Identidade racial brasileira.</p>
<p>IV. <i>Objetivos:</i></p> <p>Objetivo geral: Identificar a identidade racial brasileira em termos da sua construção a partir das contribuições da população negra.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes matrizes de formação de identidade cultural brasileira, numa perspectiva de perceber tanto a realidade nacional, como a local. • Valorizar a cultura africana e afrodescendente, como formadora da nossa cultura.
<p>V. <i>Desenvolvimento do tema:</i> Leitura e discussão da obra "Bruna e a Galinha d'Angola" da autora Gercilga de Almeida e um auto-retrato a fim de identificar as representações.</p>
<p>VI. <i>Recursos didáticos:</i> Livro “Bruna e a Galinha D’ Angola” e materiais para desenho como papel de diferentes cores, lápis para colorir e canetinhas.</p>
<p>VII. <i>Avaliação:</i> Questionar os alunos a cerca da forte relação entre a cultura brasileira e</p>

africana nas perspectivas local e nacional.

I. Plano de Aula: Terceira aula.

II. Dados de Identificação:

Disciplina: História

Série: 3º ano/2ª série

III. Tema: Cultura e diversidade.

IV. Objetivos:

Objetivo geral: Reconhecer a sua cultura e as demais, contemplando a diversidade.

Objetivos específicos:

- Reconhecer a constante presença da marca africana na literatura, na música, na culinária, na arquitetura, na linguística, na criatividade na forma de viver, de pensar, de dançar, de rezar.
- Identificar traços da cultura africana no seu cotidiano.

V. Desenvolvimento do tema: Ter em sala de aula objetos tais como roupas, figuras, livros, máscaras, instrumentos musicais, entre outros de origem africana. Montar uma maleta onde esses objetos possam ser guardados e levados para casa, para descrição. Cada dia um aluno leva a maleta, escolhe um objeto e escreve sobre ele no diário de bordo. No outro dia compartilhar com a turma sua experiência e lê o que escreveu.

VI. Recursos didáticos: Objetos diversos, maleta e caderno para ser utilizado como diário de bordo.

VII. Avaliação: Avaliação formativa que será realizada por meio do compartilhar das experiências descritas no diário de bordo.

I. Plano de Aula: Quarta aula.

<p>II. Dados de Identificação:</p> <p>Disciplina: História</p> <p>Série: 3º ano/2ª série</p>
<p>III. Tema: Modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar numa perspectiva étnico-racial.</p>
<p>IV. Objetivos:</p> <p>Objetivo geral: Compreender as relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconhecer a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os grupos sociais que compõe a comunidade. • Reconhecer os aspectos de injustiças baseadas na cor da pele.
<p>V. Desenvolvimento do tema: Os alunos serão pesquisadores do seu contexto social, tendo como instrumentos a observação participante e o diário de bordo produzido por eles. Os alunos observarão e conversaram com trabalhadores que encontram em seu cotidiano.</p>
<p>VI. Recursos didáticos: Caderno para o Diário de bordo.</p>
<p>VII. Avaliação: Avaliação formativa baseada no compartilhamento da pesquisa realizada.</p>

<p>I. Plano de Aula: Quinta aula.</p>
<p>II. Dados de Identificação:</p> <p>Disciplina: História</p> <p>Série: 3º ano/2ª série</p>
<p>III. Tema: A construção da imagem da cultura negra.</p>
<p>IV. Objetivos:</p> <p>Objetivo geral: Valorizar a cultura afrodescendente, reconhecendo a sua presença de forma</p>

positivada nos diversos segmentos da sociedade.

Objetivos específicos:

- Reconhecer a beleza do negro em seus múltiplos aspectos.
- Desenvolver o sentimento de pertencimento por meio da imagem de pessoas.

VI. Desenvolvimento do tema: Em revistas, fazer uma pesquisa de figuras de personagens negros ou afrodescendentes, para conversa e montagem de um painel.

VII. Recursos didáticos: Revista e material para confecção de painel.

VIII. Avaliação: Avaliação formativa relacionada ao processo de elaboração do painel.